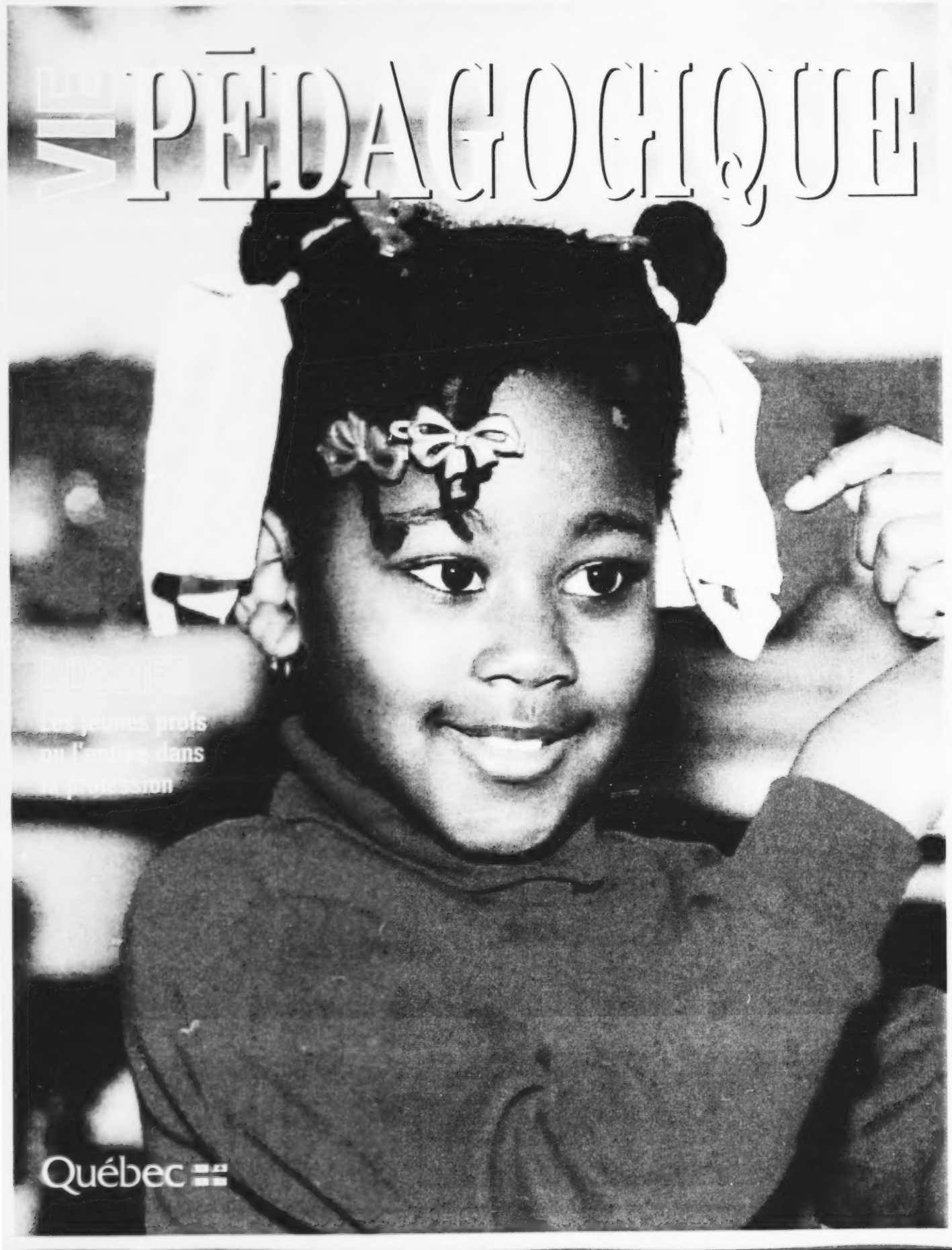
VIE PÉDAGOGIQUE



Québec

2007-02619/

avril-mai

mot de la rédaction
5

« On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. »
Entrevue avec Jacques Tardif
propos recueillis par Luce Brossard
Bien connu dans les milieux de l'éducation au Québec et à l'étranger, Jacques Tardif nous parle du contenu de ses deux derniers livres et plus particulièrement de celui dans lequel il propose aux milieux scolaires de délaisser le paradigme de l'enseignement pour se centrer sur celui de l'apprentissage. Sans ce changement de modèle, l'école n'arrivera pas à faire acquérir aux élèves des savoirs et des savoir-faire utilisables dans diverses circonstances de la vie.
6

Des robots rassembleurs
par Angèle Prémont
Voilà un magnifique projet qui met en interaction des élèves d'une classe ordinaire avec des élèves ayant un handicap intellectuel léger. Les deux groupes en sortent gagnants.
41

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation. Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques
par Arthur Marsolais
Pour ceux et celles qui n'auraient pas eu l'occasion de lire l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, l'auteur présente le point de vue du Conseil sur quelques aspects particulièrement intéressants pour le milieu scolaire.
43

Une pédagogie qui suscite la création collective d'outils par et pour les élèves
par Claude Lancelot
Dans le précédent numéro, nous publiions un article dans lequel l'auteur présentait des pratiques pédagogiques qui pourraient être considérées comme des passerelles vers la pédagogie de demain.
La création collective d'outils constitue une de ces pratiques qui amènent l'élève à construire son savoir en interaction avec les autres.
45

Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience
par Mario Richard et Steve Bissonnette
S'appuyant sur les résultats de la recherche, les auteurs montrent que les systèmes d'émulation largement répandus dans les classes n'ont pas l'efficacité qu'on leur prête.
47

Enseigner à deux : une formule qui soulève beaucoup de questions
par Suzy LeBrun et Francine Tanguay
Lorsqu'elles ont raconté à nos lecteurs leur expérience d'enseignement à deux, il y a quelques années, les auteures se sont fait poser beaucoup de questions. Elles ont décidé d'y répondre.
50

recherche en éducation
Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants des écoles québécoises ?
par Denis Rhéaume, Louisette Lavoie, Renée Cartier, Paul Laurin, Ghyslain Parent, Chantal Royer, Pierre Toussaint
Si les universités s'interrogent sur le rôle qu'elles peuvent jouer en ce qui concerne la formation continue des enseignants et des enseignantes, les résultats d'une enquête menée par les auteurs de cet article peuvent les renseigner sur les perceptions et les attentes de ces derniers à leur égard.
52

en abrégé
55

lus, vus et entendus
57

histoire de rire
58

9 Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession

Depuis quelques années, les écoles du Québec voient leur personnel enseignant se renouveler à un rythme tel que dans certains milieux le nombre de nouveaux venus est plus élevé que celui des anciens. Cette conjoncture soulève évidemment la question de l'accueil qui est réservé aux nouvelles recrues ainsi que celle de leur insertion dans une école qui a sa culture propre, à laquelle elle tient, bien sûr, mais qu'elle devra néanmoins accepter de voir changer. La réussite de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants comporte donc deux volets : le soutien qu'on leur accorde dans l'exercice du métier lui-même et la place qu'on les incitera à prendre dans l'école. Ces deux aspects doivent être pris en considération si on veut que les nouveaux profs prennent un bon départ dans une carrière qui, on le sait, s'étendra sur les trente ou trente-cinq prochaines années.

L'art d'être jeune prof
par Richard Riel
10

Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants
par Colette Gervais
12

L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer
par Luce Brossard
16

Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec
par Joséphine Mukamurera
24

À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs
Le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima
par Guy Corriveau
27

Un lieu pour apprendre avec les collègues
par Guy Corriveau
32

Quand un conseiller pédagogique accompagne les jeunes profs
par Luce Brossard
33

Du métier à l'enseignement du métier : une formation appropriée
par Guy Corriveau
34

L'autoroute de la formation : les apports du forum télématique
par Guy Corriveau
36

Une insertion qui respecte le passé et assure l'avenir
par Luce Brossard
37

Même métier, deux histoires
Enseigner 35 ans, c'est possible
par Denise Gauthier
39

« ... non ! Je ne regrette rien... »
par Michel Lalonde
40

Numéro 111
avril — mai 1999
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8093
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca
SOUS-MINISTRE ADJOINT
Robert Bisaillon
Vie pédagogique
DIRECTION
Luce Brossard
COMITÉ DE RÉDACTION
Monique Boucher
Yves Brais
Luce Brossard
Lise Dubuc
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Martine Van Neste
SECRÉTARIAT
France Guillot
COORDINATION À LA PRODUCTION
Lyne Côté
DISTRIBUTION
Lise Duchesne
CONCEPTION GRAPHIQUE
Ose Design
PHOTOCOMPOSITION TYPOGRAPHIQUE ET PHOTOGRAVURE
Composition Orléans
IMPRESSION
Imprimerie Canada
PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE
Denis Garon
PUBLICITÉ
Donald Bélanger
Tél. : (514) 864-4201
Téléc. : (514) 864-4232
Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente n° 2360055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511
Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.
Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation.
On peut recevoir gratuitement *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
5220, rue Wan, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

L'ÉCOLE : UN LIEU POUR GRANDIR

La revue belge *Clefs-Info* publie, dans sa livraison de juin 1998[1], une histoire intitulée « L'Aquarium » tirée d'un livre de Jean Epstein, *Histoire de petits-grands*[2], qui ne peut qu'interpeller les éducateurs et les éducatrices soucieux de contribuer au plein développement des jeunes qui leur sont confiés.

L'auteur raconte que, en entrant dans un restaurant chinois, il fut attiré par un bel aquarium de 1 mètre de longueur sur 50 centimètres de largeur dans lequel nageaient deux poissons extraordinaires, longs d'environ 40 centimètres. Il amorça alors le dialogue avec le patron.

« Ils doivent être très vieux ?

- Non, je ne les ai que depuis un an, ils sont tout jeunes !
- Mais alors, s'ils grandissent, ils ne tiendront plus dans l'aquarium !
- Ils ne vont plus grandir !
- Heureusement qu'ils ont fini leur croissance !
- Non, ils n'ont pas fini leur croissance, mais ils ne vont plus grandir ! »

Devant l'étonnement de son interlocuteur, le restaurateur explique : « Ils pourraient encore beaucoup grandir, mais, en fait, ils ont arrêté leur croissance car, comme l'aquarium est trop petit pour eux, ils vont rester nains ! »

Et l'auteur de conclure : « L'espace d'un instant, je me suis surpris à penser qu'il aurait pu de la sorte me parler d'enfants et de milieux éducatifs, mais... il ne s'agissait que de deux poissons et d'un aquarium ! »

Ne s'agit-il vraiment que de deux poissons et d'un aquarium ? Se pourrait-il qu'à l'école on empêche des enfants de grandir en ne se préoccupant pas de leur rythme de croissance, en n'interprétant pas leurs erreurs comme des pas dans l'apprentissage, en ne favorisant pas les interactions des élèves, en n'entretenant guère leur soif de connaître, en ne leur ouvrant pas des horizons suffisamment larges, en stimulant peu leur curiosité, en leur accordant peu de temps pour réfléchir (la réflexion n'étant pas considérée comme un vrai travail) ? Mais surtout, l'école ne risque-t-elle pas de produire sur les élèves l'effet d'un aquarium trop petit lorsqu'elle les enferme dans des réponses toutes faites à des questions que, parfois, ils ne se posent même pas, ou qu'elle limite leurs questions aux réponses qu'elle possède ?

Grandir, c'est être de plus en plus capable de donner du sens au monde et d'agir sur lui. Pour comprendre le monde et acquérir les compétences nécessaires pour y agir, il faut apprendre. On le sait, ce sont les questions que les enfants se posent qui les engagent dans l'apprentissage. Or, à l'école, le programme est tout tracé d'avance ; les questions imprévues qui ne font pas avancer la leçon dans le sens voulu dérangent. « Ce qui, trop souvent, intéresse l'école, écrivait récemment Louise Julien dans *Le Devoir*, c'est la bonne réponse : pas la question de l'enfant ni surtout l'explication de la démarche intellectuelle pour chercher la réponse[3]. »

L'enfant est constamment en quête de sens. Tous les parents le savent, eux qui ont à répondre quotidiennement à des dizaines de pourquoi. « Pourquoi l'eau n'a-t-elle pas de couleur ? » « Pourquoi Jean veut me faire mal, moi je ne veux pas lui faire mal ? » « Pourquoi, ma vie, je ne peux pas la garder toujours ? » De plus, l'enfant se développe sur le plan intellectuel en suivant une démarche qui lui est propre, de sorte que ses questions, très logiques à ses yeux, peuvent paraître inappropriées à l'enseignante et à l'enseignant centrés sur leur programme, comme celle de Félix, dont parle Louise Julien, qui après avoir appris que la surface se mesure en centimètres carrés voulait savoir s'il existait des centimètres triangles, des centimètres rectangles et des centimètres cercles[4].

L'enfant entre donc à l'école à la recherche de réponses à tous ses pourquoi. Or, les questions portant sur le sens de la vie, sur le pourquoi des choses sont les plus dérangeantes parce que, la plupart du temps, on ne peut y répondre de façon claire. Alors, il vaut mieux les éviter pour s'intéresser à celles qui portent sur le comment, sur la façon donc les choses fonctionnent. Et encore, il est préférable que la réponse ne soit pas au programme des classes supérieures car, dans ce cas, l'enfant court le risque d'être mis en attente pour quelques années par une réponse du type : « Tu apprendras cela plus tard ».

C'est ainsi que les enfants entrent à l'école avec des interrogations qu'on pourrait qualifier de philosophiques et de scientifiques et en ressortent avec des réponses techniciennes ou sans réponses du tout, et même parfois sans autres questions parce qu'ils ne voient plus l'utilité d'en poser. C'est ainsi que des enfants arrêtent de grandir dans le milieu qui a expressément pour mission de les y aider.

Luce Brossard

1. *Clefs-Info*, périodique trimestriel de Clefs pour la jeunesse, n° 17, Bruxelles, juin 1998, p. 19.
2. Jean EPSTEIN. « L'Aquarium », *Histoires de petits-grands*, Paris, Éditions Syros, 1994.
3. Louise JULIEN. « Le rapport au savoir », *Le Devoir*, cahier spécial sur l'éducation, 9 janvier 1999.
4. *Ibid.*

« On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. »

Entrevue avec Jacques Tardif

propos recueillis par Luce Brossard

Professeur à l'Université de Sherbrooke et auteur d'un ouvrage sur l'enseignement stratégique qui est devenu une référence incontournable dans le monde de l'enseignement, Jacques Tardif, en collaboration avec Annie Presseau, a publié récemment chez ESF éditeur, dans la collection Pratiques et enjeux pédagogiques, un ouvrage intitulé ***Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*** dont la lecture est tout aussi essentielle pour ceux et celles qui ont la mission de faire apprendre. Nous avons rencontré Jacques Tardif pour l'interroger sur cet ouvrage. Cependant, au moment où il nous a accordé cette entrevue, un autre livre était sous presse. Aussi avons-nous profité de l'occasion pour lui poser quelques questions sur ce livre à venir.

Vie pédagogique — Le titre de votre ouvrage donne à penser qu'il s'agit d'un livre sur les nouvelles technologies de l'information; mais dans le fond il porte plutôt sur l'apprentissage, n'est-ce pas?

Jacques Tardif — Essentiellement. La question « Quel cadre pédagogique? » est pour moi la plus importante. Je ne voulais pas écrire un livre sur la quincaillerie ou sur les ressources qui existent, mais bien sur les situations d'apprentissage et les environnements pédagogiques qu'on devrait créer pour intégrer les technologies de la meilleure façon possible. Je crois que les technologies de l'information et de la communication sont incontournables, qu'elles peuvent être très stimulantes et d'un grand soutien pour les élèves ainsi que pour les enseignants.

Cependant, si on les intègre sans effectuer des changements importants dans l'apprentissage et dans son rôle de soutien à l'apprentissage, on risque d'arriver à des impasses. Dans quelques années on dira: « Ah, c'est comme la vidéo! », ou comme toutes les autres choses qu'on aura intégrées avant et dont toute trace a disparu. Si l'on ne crée pas des situations d'apprentissage ou des environnements pédagogiques très axés sur le sens des apprentissages, je douterais même que l'intégration des technologies soit efficace.

Ce serait très facile d'utiliser des environnements technologiques pour faire des pages et des pages d'exercices. L'ordinateur est un instrument patient, il répète sans se lasser. Mais a-t-on vraiment besoin des technologies pour faire ce que l'on fait déjà très bien lorsque l'on veut automatiser des apprentissages chez les élèves? Si l'on utilise les technologies pour ce genre d'apprentissage, j'ai des doutes sur leur efficacité et leur pérennité dans le système scolaire.

V. P. — Le cadre pédagogique que vous proposez nécessite-t-il vraiment l'utilisation des nouvelles technologies?

J. T. — Oui et non. Je commence par le non. On peut certainement vivre avec un tel cadre pédagogique sans les technologies. D'ailleurs, il y a des gens qui travaillent déjà avec ce cadre ou avec des parties de ce cadre de cette façon.

Le cadre tire son origine de l'information sur l'apprentissage et sur l'enseignement que nous ont apportée les sciences cognitives. Ce ne sont pas les technologies qui nous ont amenés à porter un nouveau regard sur l'apprentissage. Cependant, l'aspect génial, c'est que ce que l'on sait sur l'apprentissage s'harmonise avec ce que permettent les technologies. J'essaie de faire ressortir dans le livre qu'une triade se forme entre les conclusions des sciences cognitives, les problèmes d'apprentissage à l'école que nous tentons de régler et les technologies en développement qui permettent de faire maintenant des choses impossibles auparavant. Voilà pour le non.

Je dirais oui en grande partie à cause de toute l'information que les technologies peuvent apporter. Elles donnent accès à de l'information qu'on n'aurait jamais les moyens de se procurer autrement. On peut consulter des experts, des banques de données, des bibliothèques, etc. Les « inputs » des technologies contribuent à créer le type d'environnements dont on a besoin pour résoudre des problèmes d'apprentissage auxquels on fait face avec les élèves, notamment celui de la motivation.

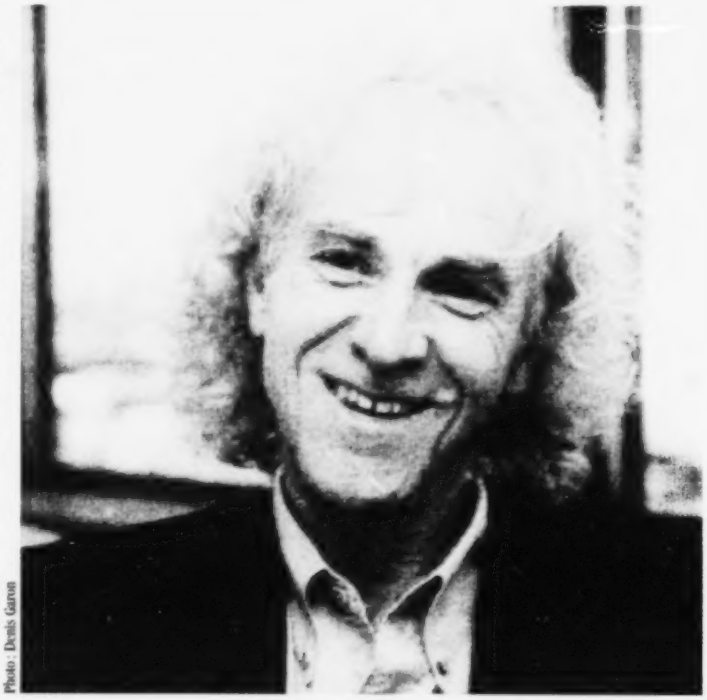


Photo : Denis Garon

J'ai mis l'accent sur l'information à laquelle les technologies donnent accès, mais il faut aussi mentionner les conférences, les sites de discussions dans Internet qui permettent aux enseignants d'expliciter des problèmes qu'ils ont avec les élèves, d'obtenir un certain nombre de réponses, de valider l'efficacité de ces réponses, ce qui peut en aider d'autres. Je ne pense pas qu'on puisse avoir accès à de telles ressources sans les technologies.

V. P. — On peut donc considérer cet ouvrage comme une proposition d'un nouveau modèle pour l'école?

J. T. — Effectivement. Il s'inscrit dans la ligne de pensée des gens qui, comme Michel Develay par exemple, cherchent à donner du sens à l'école, aux apprentissages. Dans cette orientation, il entre dans la suite de l'enseignement stratégique. J'y pousse plus loin cependant les précisions sur les situations d'apprentissage, sur les environnements pédagogiques. Disons tout de suite que j'accorde un sens très large à « environnement pédagogique », alors que j'utilise l'expression « situation d'apprentissage » pour désigner les situations que les enseignants créent constamment pour faire apprendre les élèves.

Ce livre va plus loin que celui sur l'enseignement stratégique, entre autres raisons parce qu'un accent y est mis sur l'évaluation. Plus je réfléchis à l'enseignement et à l'apprentissage et plus j'interviens dans différents milieux, plus je trouve important, dès qu'on parle de changement pédagogique, d'aborder tout de suite l'évaluation, parce qu'on se piège finalement avec l'évaluation. Alors, dans cet ouvrage, j'ai voulu pousser plus loin la réflexion sur l'évaluation pour faire un lien entre les situations d'apprentissage que les enseignants font vivre aux élèves et la façon dont ils

pourraient évaluer leur développement et leur évolution.

V. P. — Tout au long de l'ouvrage, vous opposez paradigme de l'enseignement et paradigme de l'apprentissage. Or, le rôle attribué à l'enseignant dans le paradigme de l'apprentissage me paraît assez éloigné de ce que l'on connaît de la pratique actuelle. Peut-on, d'un coup, passer d'un paradigme à l'autre ?

J. T. — Le mot « rupture » qui est dans le titre du premier chapitre peut paraître fort, mais pour moi, il s'agit vraiment de cela. Il ne s'agit pas d'un passage en douceur, facile à faire. J'ai l'impression que l'on prend un zoom dirigé sur un point et qu'on le tourne de 180 degrés ; on fait alors une lecture différente des événements.

Dans le livre qui est sous presse actuellement, je soutiens l'idée que l'école n'est pas faite pour les élèves mais plutôt pour les enseignants. Le partage du temps et des objectifs est déterminé en fonction d'eux. C'est important, il est vrai, qu'ils puissent bien diriger l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves, mais il faut dire que, dans nos écoles, nous avons privilégié la constance du temps. Un enseignant enseigne tant d'heures ou tant de minutes par semaine, quel que soit le groupe d'élèves. Il se préoccupe, bien sûr, de la constance de l'apprentissage mais ce n'est pas sa priorité. Certains affirment que, dans le paradigme de l'enseignement, on trouve la constance du temps et la variation de l'apprentissage, alors que dans le paradigme de l'apprentissage, c'est l'inverse. Comme c'est la constance de l'apprentissage qui compte, on est prêt à passer plus de temps si c'est nécessaire et moins à certaines occasions. Bref, c'est le temps qui varie.

Cela dit, est-ce que l'organisation de l'école, ou pour parler comme Philippe Perrenoud, l'organisation du travail dans l'école, permet de faire varier le temps ? Pas vraiment, je crois, et pour le faire il faudrait des changements importants qui sont, selon moi, de l'ordre d'une rupture complète. Cela revient, en fait, à se demander s'il est plus important de couvrir son programme ou de faire en sorte que les apprentissages que les élèves effectuent soient signifiants, stables, transférables et réutilisables.

C'est une gigantesque question parce que, sur le plan éthique, l'enseignant doit voir tout son programme, mais également créer des conditions pour que les élèves apprennent. Il faut peut-être gagner du temps à certains endroits pour en consacrer plus à d'autres. Dans le paradigme de l'enseignement, on n'est pas habitué à faire ce genre de négociation ; on suit plutôt une séquence planifiée dans la logique d'une discipline et non dans la logique de l'apprentissage des élèves.

V. P. — Comment voyez-vous les programmes d'études dans le modèle que vous proposez ?

Cela nous aiderait énormément si les programmes étaient définis par compétences. Il faut toutefois préciser le sens du mot compétence. Dans certains milieux, on lui donne un sens très réducteur. Moi j'aime bien la définition de Philippe Perrenoud dans son livre ***Construire des compétences dès l'école***. Il précise clairement que les connaissances sont mobilisées à l'intérieur des compétences. Essentiellement, une compétence est un savoir-faire complexe qui exige que l'on ait recours à des connaissances. En fait, une compétence repose sur des connaissances.

Il y a des objectifs de l'ordre de la compétence dans les programmes, mais quand on les analyse, on constate que certaines compétences ne sont pas très mobilisatrices de connaissances.

Donc, des programmes définis par compétences seraient utiles, mais il faudrait aussi que les enseignants sachent que telle compétence, telle autre et telle autre mobilisent des connaissances différentes, de sorte que dans les situations d'apprentissage ils puissent faire référence aux connaissances qui sous-tendent la compétence qu'ils veulent faire acquérir aux élèves. D'une certaine façon, les enseignants sont convaincus que ce qu'on avance ici est vrai, mais cela demeure un discours théorique pour eux parce que, dans l'action, ils ne voient pas vraiment comment, pédagogiquement, ils pourraient agir là dessus. La modalité d'action qu'ils ont le mieux retenue est celle qu'ils ont connue lorsqu'ils étaient eux-mêmes aux études : on enseigne un peu de théorie pour donner des bases aux élèves ; ce n'est pas grave si cette théorie ne porte que sur des connaissances ; un jour, on la réutilisera pour développer des compétences. Or, ce jour-là est loin pour certains élèves et, pour la majorité d'entre-eux, les connaissances ne sont pas associées dans leur mémoire à des compétences particulières. À une orientation forte vers les compétences, il faudrait ajouter une aide aux enseignants pour qu'ils perçoivent que cette orientation vers les compétences oblige le recours à des connaissances. Il faut cependant constater que certaines approches ont conduit les élèves dans des culs-de-sac parce que, dans une très forte contextualisation des apprentissages, on a oublié de sortir les connaissances de leur contexte, de les regarder après coup pour les réintroduire dans un contexte de compétences.

Je pense aussi que, parce qu'elle exige des évaluations fréquentes, la division des années en étapes oblige, dans une certaine mesure, les enseignants à n'évaluer que les connaissances parce qu'une compétence n'évolue pas rapidement. La compétence d'un élève de deuxième année en lecture, par exemple, ne varie pas beaucoup du mois de septembre au mois de novembre.

Je crois à la force de l'orientation vers les compétences, mais il faut que cela dépasse le discours et que les enseignants voient le changement qu'elle implique. Dans un congrès, j'ai entendu des participants affirmer que, au ministère de l'Éducation, on avait fait une opération copier-coller et qu'on avait remplacé le mot « habileté » par le mot « compétence » dans certains programmes. Si les enseignants ont cette perception, forcément les programmes par compétences ne les amèneront pas à créer les situations d'apprentissage qui conviennent.

V. P. — Peut-on dire que votre livre arrive à point, alors qu'on s'engage dans une réforme des programmes axée sur les compétences et qu'il devrait aider les enseignants à se faire une bonne idée de la façon d'agir pour faire acquérir des compétences ?

J. T. — Mon livre peut leur donner des points de repère, des balises. Je rêve qu'il leur donne plus que cela, mais pour être réaliste, je préfère dire : certains points de repère. Parce que je vois maintenant certaines choses que je n'avais pas vues en 1991, lorsque j'ai écrit sur l'enseignement stratégique, j'ai fait ressortir dans ce nouveau livre le fait qu'une forte contextualisation peut noyer les connaissances au point que les élèves ne les voient jamais. C'est pour cette raison que j'ai insisté sur l'importance de ne pas oublier, dans la complexité nécessaire des environnements pédagogiques, de décontextualiser les connaissances, c'est-à-dire de prendre des moments pour les structurer, les organiser et donner aux élèves des moyens métacognitifs, des stratégies pour les organiser à leur tour.

Je m'écarte un peu de la question posée, mais je trouve important de dire qu'axer l'enseignement sur le sens et travailler sur les compétences ne règlent pas tous les problèmes. Il faut éviter que les connaissances soient noyées dans le contexte de la situation d'apprentissage et permettre aux élèves de réfléchir sur les compétences à partir des connaissances sur lesquelles elles reposent. En même temps que je répondais à la question précédente en disant que les compétences nous sauveront la vie, probablement, je dis qu'elles pourraient également nous perdre si l'on ne fait que créer des situations qui ont beaucoup de sens, sans permettre aux élèves de voir ce qui soutient leurs actions.

V. P. — Vous préconisez la complexité avant tout. Il faut mettre les élèves dans des situations complexes, leur proposer des tâches complexes. Concrètement, à quoi ressemblent une situation et une tâche complexes ?

J. T. — Dans une école dont je parle dans mon livre, les enseignantes travaillent à trois grands projets par année, un pour chaque étape ; ces projets mobilisent toutes les disciplines. Par exemple, en 5e année, les élèves avaient décidé de faire un guide touristique pour le Canada, dans lequel ils allaient fournir une information historique, géographique, géologique, culturelle, linguistique, économique, etc. Les enseignantes créent donc pour trois mois un environnement pédagogique dont les finalités sont claires, puisqu'on va faire une présentation publique du guide en question. L'environnement amène la complexité parce qu'une fois qu'on a décidé de produire un guide, on ne sait pas trop comment on va procéder. Les élèves décident avec l'enseignante des productions à réaliser, des documents à consulter, du partage du travail dans les groupes de coopération. De plus, les élèves travaillent sur des sujets complexes. En histoire, par exemple, il leur a

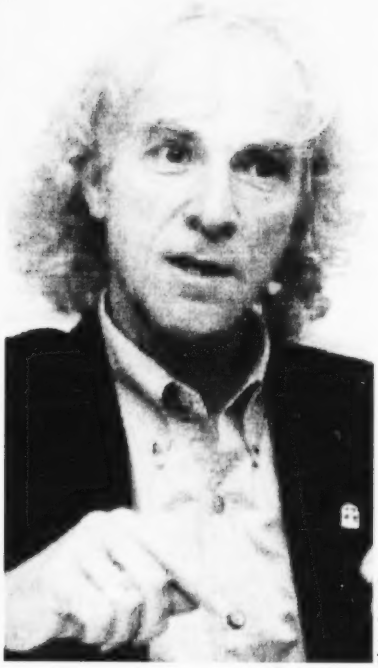


Photo : Denis Garon

fallu découvrir les mouvements migratoires dans l'Ouest canadien ou dans les provinces maritimes. Ils ont dû traiter de l'information qui n'était pas adaptée pour des élèves de 5e année, discuter avec l'enseignante, faire des choix en fonction des programmes d'études. Les tâches complexes débordent de loin les objectifs des programmes, mais en général, elles ne réduisent pas les apprentissages qui sont liés aux objectifs.

Dans un autre milieu, des élèves du secondaire avaient à chercher les différences entre les virus et les bactéries. Cette situation permettait d'aborder la biologie, certes, mais aussi l'histoire parce que les élèves en étudiant les invasions virales et bactériennes, ont pu constater que des populations dans le monde avaient vécu des situations dramatiques, s'interroger sur les conditions hygiéniques, etc.

On peut aussi reconnaître que quand on demande aux élèves de rédiger un texte, on les place dans une tâche dont le degré de complexité est élevé, à moins de leur dire qu'ils doivent écrire un texte argumentatif, qui s'adresse à telle personne, qui tente de la convaincre de telle chose, qui aura 300 mots, qui contiendra trois arguments pour et deux arguments contre. Dans ce cas, le soutien qu'on donne aux élèves avant qu'ils commencent la tâche en réduit de beaucoup la complexité.

V. P. — Le soutien qu'on fournit aux élèves dans une situation comme celle que vous décrivez est souvent donné en fonction de l'évaluation...

J. T. — Dans les pratiques actuelles, oui. Bon nombre d'écrits sur l'évaluation arrivent à la conclusion qu'elle dirige l'enseignement et même qu'elle dirige l'apprentissage des élèves. Il y a une espèce de triangle évaluation, enseignement, apprentissage des élèves. C'est intéressant de le savoir, mais c'est aussi un peu dramatique de constater que l'évaluation exerce une telle force sur l'apprentissage des uns et sur les modalités d'enseignement des autres. C'est probablement parce que dans notre système, l'évaluation ouvre ou ferme des portes aux élèves.

Pourtant, l'évaluation peut être pleine de vie, pleine de sens. Elle permet de nommer l'évolution d'un élève, de décrire ce qui se produit chez lui en fonction des objectifs visés. On confond toujours évaluer et mesurer. Quand on parle d'évaluation dans le milieu scolaire, on fait plutôt référence à la mesure. On parle de notes. Si l'on différenciait mieux mesure et évaluation, on pourrait mettre l'accent sur ce qui se produit vraiment au cours des mois, mettre en lumière les compétences que les élèves maîtrisent et les zones faibles sur lesquelles il faut encore travailler.

V. P. — Dans le modèle que vous préconisez, vous proposez de faire une évaluation authentique. C'est totalement différent.

J. T. — C'est un peu audacieux, en effet. Si l'on va vers l'évaluation authentique, c'est-à-dire l'évaluation enchâssée dans l'apprentissage, il devient étrange de distinguer l'évaluation formative de l'évaluation sommative parce que, dans le fond, on a toujours devant soi les instruments et l'information pour porter un regard évaluatif. On a de l'information sur l'efficacité de notre enseignement, sur ce que les élèves font comme démarche. C'est graduel. On n'est pas obligé d'inventer quelque chose en dehors de l'enseignement qui, à la limite, est artificiel pour les élèves.

Il y a beaucoup de chercheurs et de praticiens qui travaillent dans cette voie aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Astolfi le disait aussi. On fait des évaluations, alors qu'on sait bien que les apprentissages ne sont pas terminés. Pourquoi fait-on cela? Parce qu'il y a quatre étapes dans l'année et qu'il faut mettre des notes?

V. P. — Cela fait partie des éléments de l'organisation scolaire qui ne favorisent pas la mise en place d'un modèle comme celui que vous proposez.

J. T. — En effet, il faut réagir à ces contraintes avec lesquelles on ne doit pas nécessairement vivre et négocier un certain nombre de changements. J'ai une anecdote à ce sujet. La directrice d'une grosse école primaire avait convaincu les enseignantes que quatre étapes, c'était beaucoup et que cela plaçait les élèves en situation d'évaluation trop fréquente. Les enseignantes étaient d'accord pour qu'elle demande un changement sur cet aspect à la commission scolaire. Le changement a été accepté, mais l'année suivante, les enseignantes étaient déstabilisées parce qu'elles trouvaient qu'elles n'avaient pas d'information assez fréquemment sur l'évolution des élèves.

Cela me dit que nous nous sommes habitués à des temps d'arrêt, à une mesure que l'on transmet à quelqu'un et puis c'est fini. Dans notre système, nous n'avons pas vraiment le sens de la continuité. C'est entré dans nos mœurs de diviser le temps, de le fractionner, et, selon moi, cela concourt à notre perte. Je ne crois pas qu'on pourra continuer longtemps comme cela, pas dans un environnement où les élèves peuvent avoir accès à de l'information de toutes sortes comme les technologies le permettent actuellement.

V. P. — Si l'on adopte une évaluation authentique, c'est-à-dire une évaluation qui se fait en même temps que l'apprentissage, la responsabilité de l'évaluation repose entièrement sur les épaules de l'enseignant...

J. T. — Tout à fait. Dans une évaluation authentique, la pièce maîtresse est constituée de l'information que l'enseignant recueille au fur et à mesure et qu'il traite dans sa compréhension de l'évolution de l'élève. L'enseignant ne peut pas se contenter de parler de l'état des lieux, du point d'arrivée, du produit fini. Il doit savoir d'où est parti l'élève et pouvoir décrire son cheminement. Un bon moyen consiste à demander aux élèves de décrire les changements qui se sont produits dans leurs connaissances et leurs compétences après avoir travaillé tant de jours ensemble. Pour porter un regard évaluatif et voir l'évolution des élèves, il faut des situations d'apprentissage et d'évaluation riches, mais ce ne sont pas des situations séparées. On ne peut donc pas s'attendre à recevoir des instruments d'évaluation de la commission scolaire ou du Ministère.

V. P. — Les enseignants seraient sans doute assez inquiets si, du jour au lendemain, ils devaient évaluer de cette façon.

J. T. — À mon avis, ce serait la révolution. Même si on a la grogne facile à l'égard des personnes de la commission scolaire ou du Ministère qui nous font parvenir des instruments d'évaluation, je crois que dans l'enseignement, on apprécie cela. On a vraiment l'idée que ces instruments permettent d'évaluer quelque chose de précis.

V. P. — Que c'est sérieux, quoi!

J. T. — C'est tellement sérieux qu'on prépare les élèves à cela et c'est normal qu'on le fasse. Mais, ce qui m'étonne, c'est qu'une enseignante qui a vécu 180 jours avec un élève et qui estime que cet élève a de bonnes compétences en français puisse remettre en question son jugement si l'évaluation de la fin de l'année donne un résultat insatisfaisant. Elle ne luttera pas pour convaincre quelqu'un que c'est une erreur. Elle pensera plutôt qu'elle s'est trompée et qu'elle a donné trop de chances à l'élève.

Même une des enseignantes du projet dont j'ai parlé plus tôt n'était pas convaincue qu'évaluer les apprentissages des élèves en cours d'apprentissage était suffisant. Pendant deux ans, elle a fait des évaluations séparées pour se rendre compte, finalement, qu'elle obtenait toujours les mêmes résultats dans les deux types d'évaluation. Elle a donc décidé d'arrêter d'agir de la sorte.

Cela illustre le fait que ce ne sont pas les professeurs d'université ou les conseillers pédagogiques qui peuvent convaincre quelqu'un de l'inutilité d'une évaluation séparée. Il faut s'en rendre compte par soi-même. Quand on voit que l'évaluation séparée donne les mêmes résultats que l'évaluation intégrée à l'apprentissage, on finit par croire qu'on pourrait se faire confiance. Dans une certaine mesure, on peut penser que tout ce qu'on a produit comme instruments d'évaluation a contribué à réduire un peu la confiance des enseignants en ce qui concerne leur capacité de bien évaluer.

V. P. — Pensez-vous que la formation des enseignants peut, dans un délai assez bref, préparer les enseignants à travailler selon le modèle que vous préconisez ?

J. T. — Ma première réaction est malheureusement de répondre : « non ». J'aimerais bien dire oui, puisque j'y travaille, mais je dois avouer que le monde universitaire en général, sauf dans le cas de quelques formations professionnelles comme la médecine ou l'ingénierie qui pourraient constituer de bons exemples, est un monde plus morcelé que celui du primaire ou du secondaire. Il y a peu de personnes dans la formation des enseignants qui s'occupent de développer des compétences plus englobantes chez les enseignants. Chacune travaille sur sa planète, ce sont les étudiants qui doivent faire les liens. Heureusement qu'ils ont les stages. Mais là encore, dans le contexte des restrictions budgétaires, les professeurs d'université se départissent de la supervision des stages et la laissent à des personnes qui n'ont pas une vision d'ensemble de la formation des enseignants offerte dans une université donnée.

Tous les documents sur les compétences que le Ministère nous a imposés n'ont pas fait changer les professeurs d'université de paradigme. Ils sont toujours branchés sur celui de l'enseignement.

De plus, s'il y a un lieu où la théorie précède l'action, c'est bien l'université. Dans le courant actuel de la professionnalisation, les écrits font ressortir qu'il est fondamental de réfléchir sur sa pratique, sur son action. Quand les étudiants en formation des enseignants font-ils cela ? Dans les stages les professeurs d'université ne sont pas présents, et quand les étudiants retournent à l'université, les professeurs ne reviennent pas ou peu sur ce qui s'est passé durant les stages. Dans certains programmes, on a mis en place des unités d'intégration à chacune des étapes. Mais est-ce que ces unités d'intégration sont bien assumées par les professeurs de l'université et, lorsqu'elles ne le sont pas, est-ce que cela peut donner les résultats escomptés si les personnes qui les assument ignorent ce qui est favorisé dans les cours ?

V. P. — Comment se situe le livre qui est sous presse par rapport à celui dont nous parlons ? Y a-t-il un lien entre les deux ?

J. T. — Il porte sur le transfert des apprentissages. Je voyais que les élèves ne transfèrent pas les connaissances acquises à l'école, que ce qu'ils font à l'école donne naissance à des connaissances inertes qu'ils ne peuvent pas utiliser, alors que si l'on prolongeait un peu leur apprentissage, ils arriveraient à se servir de ces connaissances. Je voulais faire ressortir le fait que l'école met l'accent sur des apprentissages qui ne sont utiles que pour elle-même. On peut alors dire que les élèves ont appris ce qu'on voulait qu'ils apprennent, mais on ne les outille pas autant qu'on le pourrait pour vivre dans la société et s'y intégrer socialement et professionnellement.

On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. Or, dans le paradigme de l'enseignement, la première préoccupation c'est de couvrir le programme. Mais souvent, en voyant tout le programme, on n'a pas le temps de soutenir le transfert des apprentissages chez les élèves. On a vu tout le programme, mais on sait, dans le fond, que les élèves ont appris quelque chose qu'ils ne pourront pas utiliser. On ne leur donne pas de pouvoir.

Dans le premier chapitre de mon dernier livre, j'ai donc essayé de faire état des conceptions erronées par rapport au transfert des apprentissages, entre autres, celle voulant que le métier d'élève contienne des incitations au transfert et celle selon laquelle l'organisation du travail en milieu scolaire en contient également. Selon moi, ils n'en contiennent pas. Cette affirmation est vraie aussi pour la formation des enseignants. À l'université, on est capable de donner un cours sur les fondements psychologiques de l'apprentissage suivi d'un autre sur la didactique du français, sans faire de lien entre les deux. J'ai voulu démontrer la mécanique du transfert en prenant comme base que ce dernier repose beaucoup sur le raisonnement analogique et sur l'établissement de relations entre différentes situations.

Tout à fait dans la logique du paradigme de l'apprentissage, j'y défends l'idée que si l'on ne va pas vers des cycles d'apprentissage et qu'on garde les divisions actuelles (années, étapes, etc.), ce sera difficile, dans le monde de l'enseignement, d'agir fortement sur le transfert. Pour être réaliste, je dis aussi que même si l'on ne va pas vers de tels cycles, on peut travailler sur le transfert d'apprentissages, mais on aura besoin de savoir ce qui a été appris dans les autres classes. Il faudra établir une carte des apprentissages qu'on fait à l'école.

V. P. — Si l'on applique le paradigme de l'apprentissage tel que vous le présentez, est-ce que le problème du transfert se posera quand même ?

J. T. — Il se posera moins. Cependant, dans le livre ***Intégrer les nouvelles technologies de l'information***, même si je défends l'importance de la recontextualisation, je ne démonte pas la mécanique du transfert. Or, une fois qu'on a dit aux enseignants qu'il faut recontextualiser les apprentissages, on n'a pas rendu plus explicite la façon dont cela fonctionne dans la tête d'un élève ni ce qu'il faut faire pour qu'il soit capable de voir qu'entre un contexte et un autre, il y a des choses semblables qui sont exportables. Dans le livre sur le transfert des apprentissages, j'insiste sur cette mécanique. J'en donne quelques exemples pour que la façon dont s'opère le transfert soit très claire. Je crains, cependant, que le chapitre dans lequel sont présentées les composantes qui entrent en jeu dans le transfert ne donne l'impression qu'il s'agit d'une mécanique froide. Il faut aller voir le chapitre suivant où je montre comment cela se passe pour un élève.

V. P. — Est-ce que le fait de bien voir comment fonctionne le transfert des apprentissages peut amener peu à peu les enseignants à adopter le paradigme de l'apprentissage ?

J. T. — À mon avis, oui. Il n'y a pas vraiment de suite ordonnée dans ces deux opérations, mais s'il devait y en avoir une, elle irait de la compréhension du transfert vers l'adoption du paradigme de l'apprentissage. En cherchant à agir sur le transfert, on change le centre d'intérêt de place. Dans le fond, les deux aspects auraient pu faire partie du même livre, mais en écrivant ***Intégrer les nouvelles technologies de l'information***, je me suis en quelque sorte donné une mission. Je trouvais que cela n'avait pas de sens d'intégrer les nouvelles technologies à la Walt Disney. J'étais un peu déprimé de voir qu'on estime que les technologies permettent d'exploiter la correspondance scolaire. Des praticiens morts depuis longtemps ont fait de la correspondance scolaire ! C'était plus lent, c'est tout. Ce n'est pas le meilleur exemple d'intégration des technologies. Je me suis donc donné le mandat de présenter un cadre pédagogique qui permettrait d'intégrer de façon plus appropriée les technologies. Je crains cependant qu'en lisant le titre du livre, quelqu'un ne se dise : « Voilà une excellente recette pour intégrer les technologies. » Il faut bien lire la question dans le titre, parce que le livre ne donne aucune recette, il ne fait que compliquer la vie de chacun.

Il y a une question importante dont je traite dans les deux livres parce que j'y vois un danger, c'est celle de la montée des didactiques. Je ne nierai jamais l'importance de la compréhension de chaque discipline que les didactiques nous permettent d'avoir. Mais lorsque la logique de la discipline définie par les didacticiens prend la place de la logique de l'élève qui apprend, je vois un très grand danger.

On est actuellement dans une période de « didactisation », comme le dit Michel Develay et il y a danger de perte de sens. Dans l'enseignement des langues, on a même divisé la didactique pour obtenir celle du langage l'oral, du langage écrit et de la lecture. En mathématique, on aura bientôt une didactique de l'algèbre, une de la géométrie, etc. Giordan défend l'idée que les didactiques ont tellement dressé de barrières que, maintenant, les enseignants ne se permettent plus de traverser les frontières des disciplines avec leurs élèves. Si les enseignants ne font plus de transferts, forcément les élèves n'en font pas non plus.

Les psychologues qui travaillent dans le domaine de la formation des enseignants et des enseignantes ont contribué à ce qu'on porte un regard plus général sur l'apprentissage de toutes sortes de choses. Les didacticiens ont fait en sorte qu'on comprenne mieux comment sont organisées les disciplines et qu'on porte un regard particulier sur chacune. Les deux ont quelque chose de complémentaire à apporter.

TARDIF, Jacques, en collaboration avec Annie PRESSEAU. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF éditeur, 1998, 122 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999, 223 p.

Photo : Denis Garon

LES JEUNES PROFS

OU L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION

L'entrée récente d'un bon nombre de jeunes enseignants et enseignantes dans le système d'enseignement de même que l'abolition de la probation pour ceux et celles qui sortent du nouveau baccalauréat et la diminution du soutien pédagogique offert par les conseillers ou conseillères pédagogiques et les chefs de groupe – les deux étant en voie de disparition – nous incitent à nous interroger sur la qualité de l'insertion professionnelle des nouvelles recrues.

Parmi elles, il en est qui sortent de l'université, alors que d'autres sont dans le système depuis un certain temps déjà, sans avoir occupé de poste à temps plein cependant. Il convient de voir qui sont ces jeunes enseignantes et enseignants, quels sont leurs besoins, comment ils sont accueillis et accompagnés, ce qu'on leur offre pour s'intégrer harmonieusement dans la profession et dans l'école, en quoi ils constituent des ressources pour leur milieu, ce que l'on peut faire pour maintenir leur enthousiasme.

Entrer de plain-pied dans une profession aussi complexe que l'enseignement, où il faut à la fois créer un climat de classe stimulant et maintenir une certaine discipline, tenir compte de l'intérêt ainsi que du rythme d'apprentissage des élèves tout en passant au travers des programmes, aider les élèves en difficulté et encourager les plus rapides à aller plus loin, être sensible aux problèmes personnels des jeunes et maintenir le cap sur l'apprentissage, mettre en place des situations d'apprentissage variées et penser à l'évaluation qui devra suivre, ne peut pas se faire sans aide. La tâche reste difficile pour les enseignants et les enseignantes qui ont de l'expérience, alors imaginez le défi qu'ont à relever ceux et celles qui débutent! Sans compter qu'ils ont, en plus, à s'intégrer dans un milieu de travail qui a sa culture propre qu'il leur faudra découvrir peu à peu.

Dans un article paru en 1991[1], nous écrivions : « *Faut-il absolument commencer seul sa carrière dans l'enseignement avec pour tout bagage son enthousiasme, sa formation universitaire, plutôt théorique, et quelques stages dans une école, pas toujours aussi profitables qu'ils auraient pu l'être?* » La question demeure pertinente, même si la durée des stages a été allongée depuis.

À ce moment-là, nous ajoutions : « *Faut-il absolument terminer seul et essoufflé sa carrière dans l'enseignement, avec une tâche semblable à celle que l'on a eue pendant de longues années, et riche d'une expérience qu'on n'aura pas l'occasion de léguer à ceux qui suivent?* »

Ce n'est donc pas la première fois que *Vie pédagogique* s'intéresse à l'insertion professionnelle des jeunes enseignants et enseignantes[2], mais la conjoncture nous amène à y revenir avec plus d'insistance, notamment pour sensibiliser le milieu scolaire à la nécessité de soutenir les premiers pas de ceux et celles qui débutent dans la profession tout en ouvrant la porte au renouveau qu'ils peuvent apporter. Bon nombre de milieux scolaires l'ont d'ailleurs compris, comme le montrent les exemples que nous présentons dans notre dossier. Nous y revenons aussi avec l'idée de convaincre tous les éducateurs et les éducatrices d'inscrire cette étape de l'insertion professionnelle dans un processus de développement professionnel, comme le proposait Danielle Raymond dans notre dossier sur l'effet-enseignant[3].

Nous donnons d'abord la parole aux jeunes enseignantes et enseignants, comme il se doit dans un dossier qui leur est consacré. Comment s'est effectuée leur entrée dans la profession? Se sentaient-ils prêts lorsqu'ils sont arrivés dans leur école? Ont-ils été soutenus? Se sentent-ils aussi enthousiastes qu'au début? Etc. Richard Riel, membre du comité de rédaction, rapporte leurs propos.

Nous poursuivons avec une réflexion substantielle de Colette Gervais, professeure à l'Université de Montréal, sur le phénomène même de l'insertion qu'elle situe dans l'ensemble de l'évolution d'une carrière.

Suit le compte rendu d'une table ronde avec des directeurs et des directrices d'école. Ils y expriment leurs points de vue sur les besoins des jeunes profs et sur l'importance de les accompagner. Ils y précisent leur rôle et décrivent les structures de soutien mises en place dans leur milieu.

Viennent ensuite des données de la recherche sur des trajectoires de jeunes enseignants et enseignantes. Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, présente les résultats de l'étude qu'elle a menée sur le sujet.

Puis, Guy Corriveau, rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, présente bon nombre d'exemples de pratiques d'accompagnement de jeunes enseignants et enseignantes ou de ressources mises à leur disposition.

Enfin, nous présentons le témoignage d'une enseignante et d'un enseignant d'expérience, Denise Gauthier et Michel Lalonde. Leur récit montre qu'il est possible de s'épanouir dans cette profession en y effectuant des parcours tout à fait différents.

Nous savons bien que les jeunes recrues ne sont pas totalement démunies lorsqu'elles font leur entrée dans la profession, mais nous croyons fermement que, pour qu'elles puissent s'y intégrer le plus harmonieusement possible et évoluer professionnellement, elles doivent être accueillies, accompagnées et soutenues dans l'école qui les emploie. Nous espérons que le présent dossier contribuera à faire partager cette conviction et qu'il offrira des pistes intéressantes à ceux et à celles qui souhaitent passer à l'action.

Luce Brossard

1. Luce BROSSARD, « Entrer dans la profession et en sortir... professionnellement », *Vie pédagogique*, n° 71, mars 1991, p. 24 - 26. Cet article fait partie du dossier « Les enseignants et les enseignantes : des professionnels à connaître et à reconnaître ».
2. Dans le dossier « La formation des enseignants et des enseignantes : sous le signe du professionnalisme et du partenariat », paru dans le n° 92, janvier- février 1995, trois articles traitent de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes.
3. Danielle RAYMOND. « Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, p. 33-37.

L'ART D'ÊTRE JEUNE PROF

par Richard Riel

La situation a radicalement changé dans le champ de l'éducation ces récentes années. Une profession qui était presque fermée depuis près de quinze ans s'est soudainement ouverte. Des milliers d'enseignantes et d'enseignants chevronnés ont quitté la profession. Conséquemment, des milliers de postes permanents se sont ouverts pour de nouvelles recrues. Certaines d'entre elles étaient dans le système scolaire depuis des années, passant d'une suppléance à une autre. Elles ont enfin obtenu un poste depuis longtemps espéré. D'autres sont encore en probation. Et d'autres enfin sortent à peine de l'université. Ce qui est sûr, c'est que leur arrivée dans la profession constitue un possible choc de cultures et de générations en même temps que la promesse de temps nouveaux. Nous avons voulu savoir qui sont ces nouveaux enseignants et enseignantes, comment ils voient leur entrée dans le métier, comment ils y sont accueillis et comment ils comptent y évoluer. Nous avons réuni, pour en discuter, huit jeunes enseignantes et enseignants de la grande région de Montréal.

J'ai là, sur ma table, leurs photos étalées: six femmes et deux hommes. À première vue, on dirait des jeunes comme les autres, beaux, comme tous les jeunes, pas encore marqués par la vie. Mais ils ont un petit quelque chose en commun qui les différencie du commun... une sorte de lueur dans le regard, de quête dans les yeux, de franchise dans l'attitude. Ces jeunes sont venus recueillir l'héritage qu'on leur a laissé, librement, généreusement, sans en avoir évalué ni le passif ni l'actif. Ils sont venus parce qu'ils aiment les jeunes, qu'ils détestent la routine, qu'ils aiment la vie et qu'ils croient sincèrement que c'est à leur tour de prendre en charge la mission d'éducation.

POURQUOI AVOIR CHOISI CE METIER ?

Pas un n'a fait de choix par défaut ou par dépit. Plusieurs y sont venus parce qu'ils ont horreur de la routine : ils ont besoin de sentir la vie autour d'eux. Et, à cet égard, l'enseignement les comble. « *Je voulais quelque chose qui soit différent tous les jours* », dit Pascal Godin. Geneviève Deault, elle, a été inspirée par son enseignante de 6e année, « son modèle », qui a su cristalliser chez elle un désir, jusque-là vague, de servir, de s'engager auprès des jeunes. Elle est venue à l'enseignement après avoir travaillé quelque temps en garderie.

Pour d'autres, le goût a surgi au cours d'un travail antérieur auprès d'enfants plus jeunes, comme tutrice à l'école, gardienne d'enfants ou monitrice de camp de jour. Yves-Michel Volcy, lui, vient d'une famille d'enseignants. C'était donc naturel pour lui de s'y retrouver. Fondamentalement, toutes et tous sont venus parce qu'ils ont envie de se dévouer auprès des enfants, de jouer un rôle essentiel dans leur développement. Car il est impensable de faire ce métier si on n'aime pas profondément les enfants.

SE CONSIDERENT-ILS COMME ENTRÉS DANS LA PROFESSION ?

On a beau avoir une formation universitaire de trois ou quatre ans, on ne devient pas « maître » dès la première année. « *À ma deuxième année*, dit Geneviève Deault, *je me considère toujours comme en survie. Rien n'est automatique, tout est encore nouveau, à penser en même temps.* » Véronique Montpetit renchérit : « *On a plein d'idées. On voudrait que ce soit le plus stimulant possible pour les élèves. On dirait qu'on n'a pas assez d'expérience, de connaissances...* » Mais tous et toutes apprécient le fait d'avoir enfin un poste, dans lequel il leur sera possible de construire, « s'approprier le métier », même si la précarité est toujours là. « *Il n'y en a pas beaucoup en dessous de nous* », dit Véronique qui sort tout juste du nouveau baccalauréat de quatre ans.

COMMENT S'EST PASSEE L'INTEGRATION DANS L'EQUIPE-ECOLE ?

Les réponses à cette question varient selon la situation de chacun et chacune. Dans les écoles où le personnel enseignant est nombreux (une grosse école secondaire, par exemple) et où il y a peu de nouvelles recrues, l'intégration est plus difficile. Les jeunes doivent se trouver des alliés, se bâtir un réseau d'aide et de complicité. Ce n'est pas que les aînés soient hostiles ou méprisants, mais plutôt que certains anciens ont tendance à regarder les « jeunes » d'un air distant, parfois même un peu cynique. Et ils n'apprécient pas toujours leur enthousiasme un peu envahissant. Selon Pascal Godin : « *Dans une équipe-école, il faut prendre sa place. Prendre sa place, mais la bonne place, marcher sur des œufs. Un jeune prof doit faire preuve de diplomatie, respecter les acquis des aînés.* »

Cette vision exprimée par Pascal ne fait pas l'unanimité chez les participants. Véronique, elle, trouve son milieu professionnel très stimulant et a reçu un accueil chaleureux. Et Claudine renchérit : « *Moi, à mon école, "ça trippe fort" pour la pédagogie!* »

Mais Yves-Michel tempère : « *Ça dépend. Chaque prof a sa façon de voir les choses mais, assez souvent, quand on se présente avec ses projets, ses idéaux, on a l'impression d'être un peu* outsider. *Il ne faut pas parler avec enthousiasme de ses projets à n'importe qui...* »

Plusieurs insistent sur la notion d'affinités, de réseau. Il faut trouver ses complices et souvent, c'est à l'occasion de journées de formation continue que les liens se créent. Les journées de formation, c'est « *le lieu de rassemblement des gens qui veulent* », dit Yves-Michel.

ON CONSTATE QUE LE MILIEU LES ACCUEILLE PLUTÔT BIEN. MAIS QUEL SOUTIEN LEUR OFFRE- T-IL ?

Compte tenu de l'arrivée de nombreux jeunes dans la profession, la plupart des équipes-écoles ont pris soin d'associer à chaque nouveau un prof plus ancien qui leur sert de mentor, les soutenant autant dans les fonctions professionnelles que dans les tâches plus prosaïques. Prendre la charge d'une classe est souvent un choc considérable au début et les jeunes ont besoin de consulter, de confronter leurs perceptions, ou, tout simplement, de s'épancher en toute confiance. Les mentors sont perçus comme des personnes-ressources indispensables. Mais « *il ne faut pas avoir peur de poser des questions, d'aller trouver son mentor quand on en ressent le besoin* », dit Sylvie. Il est très important, en effet, de ne pas rester isolé.

Des écoles organisent aussi régulièrement des tables rondes où sont discutés les problèmes que peuvent éprouver les nouveaux profs.

Contrairement à ce que nous aurions pu penser, plusieurs jeunes profs perçoivent la très officielle probation comme un processus d'aide. « *Le stage est une bonne chose parce qu'il signifie que nous sommes épaulés, suivis plutôt que jugés* », dit Geneviève.

MAINTENANT QU'ILS SONT ENTRÉS DANS LE MÉTIER, VIVENT-ILS DES FRUSTRATIONS PARTICULIERES ?

Les frustrations éprouvées par les jeunes enseignantes et enseignants ne semblent pas différentes de celles que vivent les membres plus anciens de la profession. En tout premier lieu, il y a l'impression quasi constante de manquer de temps : pour s'occuper des élèves qui ont des besoins particuliers, pour planifier, pour préparer du matériel didactique, pour échanger des points de vue avec les collègues et les spécialistes, pour continuer de se perfectionner, mais aussi du temps pour soi, pour avoir une vie personnelle. « *C'est pas mêlant, l'an dernier j'avais l'impression de ne faire que ça, enseigner!* », dit Josiane. Cette année, elle a décidé de faire des choix, de limiter ses activités professionnelles pour mieux équilibrer sa vie personnelle et sa vie professionnelle : ça lui amène une autre sorte de frustration, un vague sentiment de culpabilité, l'impression de ne pas faire tout ce qu'elle devrait faire...

D'autres frustrations : le manque d'argent pour mener à terme certains projets qui leur tiennent à cœur et alors, il leur faut y mettre...

Pascal Godin, école secondaire Anjou, Anjou

« Les aînés apprécient beaucoup les opinions des jeunes, nous laissent de la place. C'est à nous de la prendre cette place-là... »

Claudine Gaulin, école des Timoniers, Ville Ste-Catherine

« J'aime ça, parce qu'à mon école, ça "trippe" fort pour la pédagogie... »

Geneviève Deault, école du Carrefour du Lac, Saint-Lin

« C'est dans le concret, sur le tas, qu'on apprend pour vrai... »

Yves-Michel Volcy, école secondaire l'Envolée, Laval

Photos : Denis Garon

« L'enseignement est un métier dynamisant... »

Josée Nadon, école secondaire St-Luc, Montréal

« Nous désirons rouler tout seuls, mais s'il y a une grosse crise, nous voulons pouvoir nous accrocher à quelqu'un de solide... »

Josiane Ouimet, école Le Carignan, Montréal-Nord

« Je me sens bien accueillie dans mon école, sur le même pied que les autres... »

Sylvie Malo, école Sainte-Rosalie, Sainte-Rosalie

« On est toujours en apprentissage dans ce métier... »

Véronique Montpetit, école secondaire Rive-Nord, Bois-des-Filions

« Un jour, ce sera nous les profs âgés. Et on sera contents qu'il en vienne d'autres pour prendre la relève... »

du temps ; du temps pour organiser une collecte de fonds, trouver des commanditaires, etc.

Il y a aussi des élèves qui ne répondent pas aux situations d'apprentissage proposées comme on le souhaiterait ; certains parents n'ont pas de reconnaissance, se désintéressent de leurs enfants ou, pire, semblent défaire, à la maison, le travail entrepris à l'école.

Puis il y a les frustrations liées à la non-disponibilité des personnes-ressources : on n'a pas toujours les services dont on aurait besoin.

Quand ce ne sont pas les frustrations nées de problèmes de communication avec les collègues, la hiérarchie ou la filière administrative. Comment ne pas être frustré de découvrir, en décembre, qu'on a dans sa classe un enfant autiste dont le dossier n'a jamais été transmis par la psychologue (faute de... temps, bien sûr !)

D'autres frustrations, enfin, naissent de l'insertion même dans le métier. Des collègues qui pontifient, que les initiatives dérangent, qui sont réfractaires à tout changement. Les jeunes enseignants et enseignantes se rebiffent aussi contre la rigidité de la réglementation qui les empêche de changer quoi que ce soit dans les pratiques. Devant la résistance au changement, ils réclament la liberté de l'initiative, le droit d'innover.

Et les gratifications ?

Les gratifications sont fortes et elles viennent surtout des élèves. « *Les élèves viennent te dire : "T'es vraiment un bon prof. J'espère que je vais t'avoir encore"* » (Claudine).

« *Les élèves apprécient le fait d'être structurés, organisés, pris en charge* » (Josée).

« *Rien ne me fait plus plaisir que lorsque j'entends les élèves discuter de la matière que j'enseigne en dehors des cours : je me sens utile* » (Véronique).

« *Ça me réconforte de ressentir la confiance et l'estime des enfants. C'est ma paye psychologique* » (Geneviève).

Les gratifications viennent aussi des parents et des collègues. Tantôt c'est un « vieux » collègue qui vient demander un avis, une opinion, voire un conseil à la « petite jeune ». Et tantôt le parent qui envoie un mot de remerciement ou prend quelques heures de congé pour rencontrer l'enseignante ou l'enseignant. Ou encore la direction qui marque son appréciation en proposant de remplacer pendant une heure ou deux le jeune enseignant exténué. Mais aussi de l'ambiance générale dans l'école, du sentiment de partager avec d'autres, d'avoir des objectifs communs, de faire équipe.

Se considéraient-ils comme compétents pour exercer le métier quand ils ont commencé ?

Josée : « *La marche est haute entre l'université et la pratique. Heureusement, on a les stages !* » Il

semble, en effet, que les stages soient essentiels, à la condition de tomber sur un maître de stage qui n'essaie pas d'inculquer « son » style au stagiaire. Il faut plutôt un maître de stage qui soit présent et attentif sans se poser en modèle, qui laisse le stagiaire faire ses expériences, découvrir son identité de prof.

La plupart ont apprécié la formation reçue même s'ils se rendent compte que, d'une certaine manière, tout reste à apprendre. « *Notre formation de base, c'est notre cadre conceptuel, indispensable pour faire une bonne lecture de la classe. On apprend sur le tas, mais on doit avoir une bonne formation de base pour apprendre ce métier et l'exercer.* » (Yves-Michel)

De toute façon, comme l'affirme Sylvie, « *on est toujours en apprentissage dans ce métier* ». C'est pourquoi la formation continue leur apparaît comme un « must ». Là-dessus, l'offre varie beaucoup selon les milieux, mais la situation pourrait être améliorée. D'une manière générale, le milieu ne semble pas fournir beaucoup d'occasions de formation continue.

Considèrent-ils que les jeunes profs sont un apport positif dans l'école ?

La réponse est unanimement : « Oui ! » Les jeunes se considèrent – et sont en général perçus par les collègues – comme un apport précieux : du sang neuf, de l'énergie, des connaissances nouvelles, de la modernité, du désir. « *Vu notre âge, on est plus proches des élèves et on a une vision différente de la société, ce que les collègues plus âgés apprécient. Notre arrivée est perçue comme un vent de fraîcheur* », dit Véronique. « *Les jeunes constituent un stimulant pour les aînés. Et on a besoin les uns des autres. Nous apprécions l'aide des aînés et cette appréciation les revalorise...* », renchérit Josée qui enchaîne : « *Les plus vieux peuvent avoir l'impression qu'ils doivent céder leur place, que les jeunes n'attendent que ça. Ce n'est pas le cas. Nous sommes un peu comme des adolescents. Nous désirons rouler tout seuls, mais s'il y a une grosse crise, nous voulons être capables de nous accrocher à quelqu'un de solide !* »

Considèrent-ils qu'ils sont dans ce métier pour la vie et que font-ils pour entretenir leur idéal professionnel ?

Pour tous ces jeunes, faire carrière en éducation a été un choix. Personne n'y est venu par défaut, encore moins pour faire de l'argent. Ce qui les motive, c'est l'amour des enfants et le désir de les aider à se développer au maximum : des valeurs somme toute classiques de la profession. C'est pourquoi il ne faut pas se surprendre de les entendre affirmer sans ambages, après un an, deux ans ou cinq ans de métier qu'ils et elles comptent passer leur vie dans le domaine de l'éducation. Mieux encore, la moitié souhaitent demeurer enseignants ou enseignantes. Les autres sont déjà engagés dans des projets de formation qui les mèneront peut-être à des postes administratifs ou dans l'enseignement collégial ou universitaire.

Tous considèrent que se perfectionner fait partie intégrante du métier, (« *Toujours tout faire pour répondre aux besoins des enfants* », résume Sylvie.) Et se perfectionner veut dire suivre des cours, lire, se documenter, innover, expérimenter, travailler avec les collègues à la réalisation de projets à long terme comme l'apprentissage coopératif. Geneviève affirme : « *Ma façon de garder la flamme, c'est de ne jamais oublier pourquoi je suis là.* »

Sont-ils heureux ?

Si l'on demande à ces jeunes s'ils sont heureux, ils répondent OUI avec enthousiasme. Même si la profession est décriée, même si les conditions d'exercice se sont détériorées, même si certains « vieux » profs leur présentent une vision maussade de l'avenir, ils sont prêts à reprendre le flambeau, à assumer l'héritage tout en étant conscients qu'il y aura encore des luttes à faire. Yves-Michel de conclure : « *Nous, on n'a pas connu le passé. L'avenir, quel qu'il soit, c'est NOTRE défi !* »

Richard Riel est rédacteur pigiste et membre du Comité de rédaction de la revue.

Comprendre l'insertion professionnelle

DES JEUNES ENSEIGNANTS

par Colette Gervais

Le passage de l'université à l'école est souvent vécu comme un choc, pas toujours dramatique, où l'enseignant débutant est parfois paralysé par la découverte qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance. Il doit paraître confiant, compétent, mais se sent vulnérable. Quels sont les effets de cette période d'adaptation sur son développement professionnel ? Le problème peut-il être corrigé à la source, à la formation initiale, ou par des mesures d'accueil plus appropriées dans l'école ?

Des débuts difficiles : une situation généralisée ou l'affaire de quelques individus ?

L'entrée dans la carrière, est-elle toujours difficile ? Il existe à ce sujet une remarquable convergence de données provenant d'études effectuées dans différents pays, depuis une quinzaine d'années, quant aux difficultés éprouvées par une majorité d'enseignants en début de carrière. Ainsi, à titre d'exemple, près des deux tiers des enseignants interrogés au cours d'une vaste étude entreprise par Michaël Huberman[1] en Suisse ont dit avoir éprouvé un sentiment de tâtonnement continuel pendant leur première année d'enseignement, et près de la moitié d'entre eux ont eu le sentiment de ne pas être à la hauteur. Des études menées tant en Europe qu'en Amérique du Nord ont permis de préciser la nature de ces difficultés, principalement d'ordre relationnel : installer et maintenir une discipline, motiver les élèves, tenir compte des différences individuelles, etc. Comment expliquer un tel début de carrière ? S'agit-il d'une sorte de rite de passage obligé ou de la façon normale d'entrer dans l'enseignement ?

L'entrée dans la carrière est qualifiée de période de survie par de nombreux chercheurs. Cette étape paraît critique pour la persistance dans la carrière et le développement professionnel qui suivra. Des recherches américaines[2] montrent des taux élevés d'enseignants qui quittent pendant les premières années d'exercice. Les jeunes adultes en cause ressentent un vif sentiment d'incompétence, ils échouent dans leur quête d'accomplissement personnel. On a même calculé qu'avec une telle déperdition il en coûterait plus cher de former des enseignants que des médecins ! Il est par ailleurs assez révélateur de constater que la période qui suit, nommée phase de consolidation par Huberman, paraît être la plus satisfaisante de la carrière : elle procure un tel soulagement !

Le sentiment de vulnérabilité ressenti par l'enseignant débutant lui fait craindre de ne pas avoir la maîtrise de ce qui se passe en classe. On comprendra qu'afin de survivre il fasse souvent le choix de se limiter à des méthodes qui lui paraissent sûres et qu'il ait de la difficulté plus tard à se défaire de procédés souvent répressifs. Le souci de survivre peut donc restreindre son développement en l'empêchant de vraiment apprendre de sa pratique et en limitant toute tentative risquée d'innovation.

Le choc culturel se joue entre ce qui est perçu comme des lacunes des programmes de formation initiale et des carences de l'accueil dans les milieux de la pratique professionnelle. Au-delà de facteurs d'ordre individuel, deux institutions sont directement visées : l'université, qui a donné la formation, et le milieu où se fait la pratique professionnelle. La formation initiale est partout mise en cause. Lorsqu'on interroge des enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, ils considèrent avoir été peu préparés, la formation reçue ayant été, selon eux, trop théorique ou idéaliste. Le véritable apprentissage n'a eu lieu que dans l'exercice de la fonction. Qu'en est-il alors de l'ac-

Photo : Denis Garon

cueil de ces nouveaux enseignants dans les écoles ? À ses débuts, l'enseignant est placé dans la même situation de complexité et de difficulté que les enseignants expérimentés. De plus, les conditions d'embauche — prenant souvent la forme d'un engagement de dernière minute, avec l'assignation des tâches qui restent — font qu'on lui réserve fréquemment des tâches difficiles. Les débuts de carrière problématiques seraient aussi en partie attribuables aux conditions de travail particulièrement difficiles faites aux nouveaux arrivants dans les écoles. Ces débutants ont à vivre une situation de double abandon, à la fois de la part de l'institution de formation initiale, qui a terminé son rôle, et du milieu de travail, qui les considère dorénavant à l'égal des autres enseignants.

Ce type problématique d'entrée dans la carrière existe-t-il aussi dans les autres professions ? D'après Claude Lessard[4], l'écart entre la formation et l'exercice d'une profession est typique des formations professionnelles universitaires, chacun des deux milieux partenaires ayant ses propres impératifs. En enseignement, outre qu'ils connaissent fréquemment une situation précaire et des conditions de tâche difficiles, une situation qui a été bien documentée par Thérèse Nault[4], les enseignants débutants se voient confier des responsabilités égales à celles des enseignants d'expérience, ce qui serait inconcevable en chirurgie, en pratique du droit, ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'œil vigilant de personnes expérimentées.

L'insertion professionnelle est un concept dynamique, et non un moment neutre à la frontière de la formation et de l'emploi. Selon le Conseil supérieur de l'éducation[5], ce concept « *met ainsi en cause la qualification à l'emploi obtenue dans un processus de formation, une certaine forme d'adéquation entre cette formation et les attentes des employeurs, les besoins de main-d'œuvre du marché du travail et les modes d'organisation du travail* ». La période d'insertion est généralement vue comme ce qui suit la formation initiale et inaugure la formation continue. Cette période devrait permettre de traverser trois frontières : une frontière fonctionnelle, par une aide centrée sur l'efficacité dans le travail ; une frontière inclusive, en favorisant l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe ; et une frontière hiérarchique, en aidant à l'obtention d'une reconnaissance sociale. Il est rare qu'un programme de soutien à l'insertion s'intéresse à une telle variété de besoins.

La situation de l'emploi et de l'insertion en enseignement

Le système de probation pour les nouveaux enseignants, mis en place à la fin des années soixante, prévoyait deux séries de mesures : une aide pour leur initiation à la pratique et une évaluation de leur aptitude à la pratique. De manière générale, seule la dimension évaluation a été prise en considération, et souvent uniquement d'un point de vue administratif. Le discours des enseignants a été de considérer les nouveaux arrivants comme des collègues jouissant de la même autonomie de pratique qu'eux et de refuser de participer à leur évaluation. Bien sûr, il y a eu de nombreuses initiatives d'aide de la part d'enseignants expérimentés, mais sans soutien organisationnel et sans une volonté collective d'accueil du nouveau personnel. Il y a lieu de rappeler que les conditions n'étaient pas vraiment favorables à l'instauration de mesures d'assistance : la rareté des emplois, prenant souvent la forme de brèves périodes de remplacement. Pourquoi alors mettre en place des structures et des mesures pour favoriser l'insertion de quelqu'un qu'on ne parviendra pas à intégrer, dans la plupart des cas, parce que l'on n'a pas d'emploi à lui offrir ? Les enseignants qui sont entrés en fonction au cours de ces années ont connu une succession d'emplois d'une durée limitée, dont beaucoup à temps partiel, le tout entrecoupé de périodes parfois assez longues d'inactivité professionnelle.

La situation a changé. Non seulement des emplois sont devenus disponibles, à la suite de départs massifs d'enseignants pour la retraite, mais des enseignants issus des nouveaux programmes de formation font leur entrée sur le marché du travail (depuis mai 1998 en enseignement secondaire et à partir de mai 1999 en éducation préscolaire et en enseignement primaire). Ces nouveaux enseignants obtiennent un brevet dès leur sortie de l'université. Il semble y avoir là un élément nouveau de reconnaissance explicite de leur qualification. Afin de préparer leur arrivée, le ministère de l'Éducation a subventionné depuis quelques années des recherches en partenariat entre les commissions scolaires et les universités ayant comme objet d'orienter la mise en place de mesures de soutien dans le milieu de travail et d'inventorier les besoins en formation du personnel enseignant d'expérience leur permettant d'assurer de façon appropriée l'encadrement du nouveau personnel.

L'enseignement : un métier en voie de professionnalisation

Tout professionnel doit faire face à des situations complexes et diversifiées pour lesquelles il n'existe pas de méthode à suivre qui puisse garantir l'efficacité de ses actions. Ainsi, dans sa pratique, un enseignant doit savoir évaluer chaque situation et lui trouver une solution appropriée, sans tout réinventer, mais sans non plus devoir retenir la réponse trouvée par quelqu'un d'autre. Comme le dit Philippe Perrenoud[6] : « *Ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels, mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et d'une formation continue particulières, par leur durée, leur niveau, le type d'habitus professionnel et d'identité qu'elles forgent.* » Comme toute profession reposant sur les relations interpersonnelles, la pratique de l'enseignement est remplie d'incertitudes. En plus des compétences techniques acquises et des routines mises au point, elle exige, selon Serge Desgagné[7], des habiletés de nature réflexive qu'il faut acquérir : capacité de délibérer, de porter des jugements sur des situations imprévisibles et de réfléchir aux situations qui se présentent.

LE RAPPORT DES ENSEIGNANTS À LEUR FORMATION

Michel Carbonneau[10] résume ainsi les données de nombreuses enquêtes effectuées auprès d'enseignants. De manière assez générale, les enseignants d'expérience se considèrent comme compétents et autonomes. Ils valorisent très peu leur propre formation, attribuant leur valeur professionnelle à leur expérience, à leur travail et à leur talent personnel. Ils hésitent à reconnaître l'utilité du perfectionnement mais souhaitent contribuer à la formation de la relève. Pour le nouvel enseignant, s'ajoute donc aux difficultés inhérentes au développement de son *habitus* professionnel le peu de considération des praticiens du milieu pour la formation qu'il a reçue. Il est facile d'imaginer ce que ressent un enseignant débutant, par moments maladroit, à l'occasion en dissonance cognitive avec les manières de faire des enseignants en place, qui veut se faire admettre par le groupe, se faire reconnaître, qui a besoin de se prouver qu'il est à la hauteur. On ne saurait prendre à la légère son sentiment d'impuissance, sa frustration, sa perte d'illusions.

Des savoirs conçus par d'autres qu'il a tenté de s'approprier, l'enseignant passe à une démarche de connaissance de son métier à partir de son action dans une situation réelle. Il a la désagréable impression qu'on ne lui a pas enseigné l'essentiel, qu'il doit tout apprendre par lui-même, alors qu'il a reçu une longue formation et qu'il a des collègues expérimentés tout autour de lui. Il lui faudra bâtir les rapports entre la théorie et sa propre pratique. En situation de survie, on observe fréquemment un retour aux images d'enseignants antérieures à la formation, aux modèles connus comme élève. Tout cela nuancé par l'euphorie d'être enfin en situation de responsabilité dans son métier.

La formation, c'est aussi la construction graduelle d'une identité d'enseignant. Elle consiste, selon Christiane Gohier[11], en l'image que l'on se fait de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux élèves et aux collègues, ainsi que de son sentiment d'appartenance aux institutions. Elle repose à la fois sur un sentiment progressif de maîtrise dans l'exercice de son rôle et sur des confirmations objectives de cette maîtrise de la part de la communauté. Que lui renvoie sa pratique sur l'image qu'il a de lui-même comme enseignant? Doit-il se conformer à ce qui existe autour de lui ou est-il en mesure de garder sa propre vision, que l'on qualifiera d'idéalisée? La socialisation se caractérisant par un sentiment d'appartenance à son groupe professionnel, les rapports du nouvel arrivant avec les enseignants expérimentés auront des conséquences très importantes sur tout le processus, tant sur l'initiation à la culture du milieu que sur la conversion identitaire.

Des critiques sont formulées, non sans fondement, relativement à la formation initiale. De manière générale, on se plaint de l'absence d'une formation pratique qui permettrait la construction d'un répertoire de routines progressivement plus complexes, dans des situations progressivement plus exigeantes. Telle qu'elle est trop souvent conçue, la formation s'appuie sur une vision de changement de la pratique de l'enseignement, se basant sur les données les plus récentes de la recherche, faisant en sorte que les débutants se retrouvent en conflit avec leurs collègues plus expérimentés. Elle néglige alors tout le volet de la socialisation. De plus, une formation parfois non contextualisée ne prépare pas suffisamment le débutant à la réalité de la classe. D'autant plus que, contrairement aux autres professions, tous les étudiants en formation à l'enseignement ont pu se faire depuis longtemps une idée du métier, l'ayant connu à titre d'élèves.

Rendre la formation initiale responsable de toutes les difficultés du débutant révèle une conception très technique de la formation: c'est l'université qui détiendrait les savoirs, et les compétences devraient être déjà acquises pendant la formation initiale. Plutôt que de considérer la formation comme inappropriée, Simone Baillauquès et Édouard Breuse[12] avancent l'hypothèse d'un besoin de distanciation à l'égard de sa formation chez le débutant, qui veut pouvoir adhérer aux opinions des collègues, faire partie du groupe.

Dans certains pays, en France et aux États-Unis par exemple, il est possible d'obtenir un poste d'enseignant sans avoir reçu de formation au préalable. Des études comparatives ont permis de constater que les enseignants qui avaient reçu une formation étaient plus critiques que leurs collègues non formés avant leur entrée en fonction, plus conscients de leur responsabilité, plus exigeants à l'égard des équipes en place. Ils envisagent des solutions de façon plus argumentée, souhaitent davantage de formation continue. Le rejet de la formation ne serait donc peut-être que provisoire et apparent.

De manière générale, le débutant est vu comme un produit fini, et l'apprentissage de l'enseignement est considéré comme terminé après la formation initiale. Le caractère indéterminé des situations d'enseignement devrait conduire à adopter une vision plus développementale de la formation, faisant de l'entrée dans la profession la suite plutôt que la fin de l'apprentissage de l'enseignement. La conception de l'aide au moment de l'insertion ne serait alors pas celle de mesures correctives à l'égard de ce qui n'a pas été bien fait auparavant, mais une étape particulière de la formation, si possible en continuité avec la formation initiale qui a précédé.

Le secteur de l'enseignement connaît un mouvement de professionnalisation qui s'exprime par une réforme des programmes de formation initiale, par une conception plus collégiale du travail des enseignants et une forme d'interdépendance professionnelle. Ainsi que l'écrit Huberman[8]: « *En grande partie, le professionnalisme consiste moins en un statut acquis (niveau de formation, absence de supervision, degré réduit de codification des tâches) qu'en une attitude vis-à-vis de soi-même et de ses collègues. [...] car être un professionnel, c'est aussi être conscient des fonctions de l'ensemble et participer à sa gestion, ne pas se contenter de faire son travail dans son coin.* » Ainsi, professionnaliser l'enseignement signifie:

- hausser le niveau de formation à l'entrée dans la carrière;
- faire participer les enseignants à la formalisation des savoirs de la pratique et à la définition d'un référentiel des compétences nécessaires à l'exercice;
- relever le niveau individuel de compétence des enseignants par la formation continue;
- engager les professionnels eux-mêmes [illegible] une démarche de responsabilisation à l'égard de leurs collègues, particulièrement dans la formation et l'insertion des nouveaux.

Claude Lessard et Raymond Bourdoncle[9] font de l'engagement des enseignants dans la formation de leurs futurs collègues un impératif identitaire visant à la socialisation professionnelle de ces derniers. Les praticiens de l'enseignement doivent avoir un droit de regard sur la formation donnée et jouer un rôle de médiateur entre la théorie et la pratique, étant directement touchés par la formalisation des savoirs d'expérience qui sont à la base de leur métier. Cette réforme exige une transformation des rôles traditionnellement assumés par les enseignants en exercice dans la formation de leurs futurs collègues et dans l'insertion des nouveaux.

QUELLES LEÇONS TIRER D'EXPÉRIENCES RÉCENTES DE SOUTIEN À L'INSERTION?

Longtemps négligée, la période d'entrée dans la carrière de l'enseignement a fait récemment l'objet d'expérimentation de diverses formes de soutien. La plus répandue est l'accompagnement du débutant par un enseignant d'expérience, ce que l'on appelle souvent le mentorat. D'autres mesures ont également été expérimentées avec succès, tels des réseaux d'entraide et des groupes de discussion de jeunes enseignants.

DÉTERMINATION DES BESOINS PARTICULIERS DURANT LA PÉRIODE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les nouveaux arrivants veulent s'intégrer au groupe d'enseignants, être reconnus et apporter leur contribution au milieu. Comme tout milieu de travail, une école a ses propres règles, pas toujours explicites, d'où une source potentielle de difficulté pour la socialisation de ceux qui entrent en fonction. Ces derniers ont en premier lieu un grand besoin d'information pour devenir rapidement capables de remplir leur fonction: quel matériel pédagogique est utilisé dans cette école? Y a-t-il déjà une répartition de la matière? Quelles sont les façons

Photo : Denis Gamel

d'agir en cas de problèmes disciplinaires ? Imaginons, de plus, la situation de celui qui est nommé pour le lendemain : il ne connaît probablement pas les lieux, ne sait pas de quel matériel il peut disposer, etc.

Il ne se passera pas beaucoup de temps avant que le débutant éprouve le besoin de discuter avec des collègues de la situation qu'il vit, à la fois des satisfactions qu'il ressent et des difficultés qu'il éprouve, sans se sentir jugé. Il aura besoin d'être écouté, aidé, soutenu, conseillé parfois dans la résolution de problèmes de toutes sortes qui se présentent. En plus d'un soutien pédagogique prévisible constituant une forme d'adaptation à la fonction, par exemple la planification à long terme, il aura besoin d'un soutien psychologique pour l'aider à conserver et développer une estime de soi positive. Débuter, c'est apprendre un métier ; par conséquent, il faut voir l'entrée dans la profession comme une situation d'apprentissage, une occasion de se développer comme professionnel compétent. Le débutant souhaitera donc l'ouverture du milieu qui l'accueille et la disponiblité de certains collègues expérimentés. Faute de considérer toute la gamme des besoins des nouveaux arrivants, les programmes d'insertion en négligent souvent une partie importante.

Clarification des buts des programmes d'aide à l'insertion

Les programmes d'aide à l'insertion professionnelle s'appuient sur une grande diversité de buts. Ainsi, de nombreux programmes de mentorat ont été instaurés aux États-Unis à la suite de résultats d'études[11] documentant les taux élevés d'attrition des enseignants durant les trois premières années de leur pratique. La justification des programmes d'aide à l'insertion prend alors racine dans le besoin de prévenir le départ des débutants, de rehausser leur efficacité et leur sentiment de compétence. Par ailleurs, certains programmes américains donnent plutôt une finalité politique à la professionnalisation, celle de réformer l'éducation en aidant les débutants à implanter dans les écoles de nouvelles façons d'enseigner. D'autres programmes d'insertion ont plutôt été conçus pour combler certaines lacunes de la formation initiale par une aide centrée sur le développement d'habiletés de base qui aurait dû, théoriquement, faire l'objet de la formation initiale. Des programmes, enfin, se situent résolument dans une perspective de formation continue, prenant la forme d'une aide individualisée comme occasion de développement professionnel. La mise au point de mesures de soutien à l'insertion doit s'appuyer sur une clarification des intentions.

Les mesures d'insertion et ce qu'elles révèlent de la culture propre à la profession d'enseignant et du milieu scolaire

L'accueil par les collègues au moment de l'entrée en fonction révèle la qualité et la dynamique de l'ensemble du réseau relationnel du groupe professionnel. La familiarisation du débutant avec la culture de l'organisation se fait souvent par la relation interpersonnelle avec un mentor. Ayant généralement l'habitude de travailler seuls, les enseignants expérimentés attendent des demandes d'aide explicites du débutant, portant sur des difficultés précises. Ils éprouvent une réticence à accepter de jouer un rôle de modèle, réticence qui se manifeste entre autres façons par le non-accès direct aux pratiques en classe de l'un et de l'autre. Ce refus permet au mentor de garder privée sa propre pratique d'enseignement. On peut concevoir son hésitation à rendre publique sa pratique, qui comporte probablement un certain nombre de difficultés non résolues ou de problèmes occasionnels, alors qu'il doit, pour se voir comme modèle, projeter une image idéalisée[14]. Ce fait ne devrait pas nous surprendre, les enseignants ayant peu d'expérience de ce qu'exige le mentorat : un entraînement à l'observation, des discussions sur les pratiques d'enseignement, des habiletés en supervision et en relation d'aide, etc.

On a pu observer que le mentorat a souvent pour effet de renforcer une pratique individualiste de l'enseignement. Il ne peut pas constituer la solution unique aux difficultés liées à l'insertion ni répondre à tous les types de besoins ressentis par le débutant. De plus, ses effets ne sont pas toujours positifs, le nouvel arrivant en effet est parfois « digéré », on lui fait comprendre les habitudes à respecter, la façon de penser. Il peut aussi y avoir exclusion du débutant lorsqu'il ne correspond pas au « modèle » attendu. Dans un contexte pluriethnique, par exemple, il peut se révéler difficile, dans une relation de mentorat, de faire une place réelle à un débutant dont la culture scolaire est différente.

On peut regarder autrement la problématique de l'insertion professionnelle et se dire que l'école devrait être modifiée par l'arrivée des débutants. À cette fin, on pourrait s'interroger sur la capacité du milieu à intégrer les nouveaux, sur la place faite à leurs apports, sur le dynamisme renouvelé des équipes-écoles à la suite de leur arrivée.

Des pistes de solution

Le ministère de l'Éducation, dans son document d'orientation faisant suite aux expérimentations tentées un peu partout au Québec, propose de faire bénéficier tout nouvel enseignant de mesures d'accueil permettant son intégration au milieu et d'un encadrement professionnel pendant sa première année d'exercice. Quelles mesures ont été expérimentées avec succès et quels sont ceux et celles qui doivent se sentir touchés par ces mesures ? A-t-on des indices sur les conditions qui favorisent l'efficacité de ces mesures ? Quelles pistes proposer aux universités ?

Photo : Denis Gamel

Photo : Denis Garon

Qui est touché par les mesures d'insertion professionnelle ?

Afin de réussir à intégrer le nouveau venu dans la collectivité, à l'aider à s'inscrire dans un réseau de relations, à trouver sa place dans une équipe, à prendre des initiatives, il est nécessaire en premier lieu de responsabiliser le débutant lui-même dans la démarche. Dans une entrée en fonction bien menée, le nouveau venu prend en main son propre apprentissage en étant l'acteur principal de son intégration. Son projet d'insertion comprend les facettes suivantes :

- sa familiarisation avec l'école, son projet éducatif, ses caractéristiques, ses élèves, etc. ;
- la recherche d'information pour la planification de l'enseignement et des procédures d'organisation de la classe ;
- la planification des premières rencontres avec des groupes d'élèves, le choix de moyens pour soutenir sa vigilance (un journal de bord peut constituer un outil très efficace, même s'il peut sembler, à première vue, entraîner un surcroît de travail) ;
- l'engagement dans des activités de formation continue liées directement à cette période, par exemple la participation à un groupe d'enseignants en insertion.

Nombre de personnes et de services doivent sentir qu'ils ont un rôle à jouer dans la démarche d'accueil et d'intégration, et pas seulement les collègues à proximité. Une règle importante à suivre pour répondre aux besoins de l'arrivant consiste à se mettre à sa place. Par exemple, il a certes besoin d'information, mais quelles sont précisément ses premières préoccupations ? Il ne s'agit pas de le noyer sous une information massive, sous prétexte de bien le documenter sur les pratiques du milieu ! Les mesures qui suivent se sont révélées efficaces :

- la commission scolaire se charge d'élaborer un programme d'insertion, d'en faire connaître les mécanismes et s'assure de sa mise en place dans les écoles ;
- les différents services de la commission scolaire (éducatifs, ressources humaines, etc.) et le syndicat voient à transmettre l'information utile aux nouveaux et à leur fournir l'encadrement nécessaire ;
- la direction de chaque école est responsable de l'organisation concrète du programme d'insertion et s'assure de l'adhésion du personnel nécessaire ; elle peut jouer un rôle important de modèle à cet égard ; elle est directement engagée dans l'accueil des nouveaux venus et fait un suivi formatif avec chacun d'eux ; elle voit à l'évaluation du programme ;
- un enseignant d'expérience est invité à accompagner le débutant ; cette forme de soutien systématique dépasse l'aide ponctuelle et comporte des rencontres régulières, des observations réciproques en classe, etc. ; la forme de supervision la plus utilisée est non évaluative ; cependant, une évaluation formative dans ce contexte est appréciée des débutants ;
- la mise sur pied d'un réseau de relations est un moyen très efficace d'insertion ; l'ensemble des enseignants de l'équipe-école peut participer, à divers degrés, à l'intégration des nouveaux : séances collectives d'accueil, aide ponctuelle, participation à l'équipe-matière ou à l'équipe-classe, projets, etc.

Des conditions facilitantes

Une équipe-école qui se préoccupe de bien intégrer les nouveaux arrivants doit bénéficier de conditions facilitantes pour le faire. Une première condition pour qu'un milieu favorise l'insertion des nouveaux est que l'on puisse compter sur des acteurs sociaux engagés. L'on verra, (idéalement, une équipe) à motiver les personnes et à les faire s'engager dans la démarche.

Une autre condition essentielle, c'est d'y mettre du temps et les ressources pour planifier, intervenir, se former. Des groupes de travail vont planifier le programme local, les mesures d'accueil, des guides informatifs. Des enseignants expérimentés vont accepter de consacrer du temps aux débutants pour les écouter, répondre à leurs besoins immédiats, discuter avec eux, les aider à trouver des solutions, les encourager. Ces derniers auront avantage à observer leurs collègues expérimentés, à échanger leurs idées avec eux, à prendre une distance à l'égard de leur pratique quotidienne. On ne peut prétendre instaurer à long terme des mesures d'insertion de qualité en misant sur la bonne volonté et la surcharge de travail ; il faudra donc trouver des moyens de soutenir les équipes en place.

Malgré toutes les difficultés que cela soulève, il faudra se résoudre à examiner les conditions d'entrée faites aux enseignants débutants, particulièrement l'assignation des tâches. Peut-on concevoir des milieux professionnels où les classes que l'on estime plus faciles sont confiées aux débutants, où l'on se préoccupe d'attribuer à ces derniers des tâches dans leurs disciplines de formation et de compétence, où l'évaluation est réaliste et tient compte de ce qu'on leur demande d'assumer ?

Le mentor peut avoir une influence importante sur le développement professionnel du débutant. Aussi, il est nécessaire de recruter des enseignants ayant l'intérêt et le potentiel nécessaires, de leur donner accès à une formation appropriée et de les soutenir dans cette fonction. La conception de ce rôle est différente de celle d'une transmission de routines. La démarche d'accompagnement porte sur la résolution de problèmes liés à la pratique du débutant et, outre qu'elle répond aux besoins immédiats de ce dernier, elle favorise l'adoption d'une attitude d'apprentissage dans le quotidien, une capacité d'explorer et d'expérimenter diverses solutions et l'amène à réfléchir sur sa propre pratique. Ce qui suppose une base de connaissances particulières à acquérir ou à développer : les caractéristiques de l'enseignement efficace, les préoccupations des débutants, les caractéristiques de l'apprentissage adulte et la supervision pratique de même que l'examen de ses croyances et l'articulation de son savoir d'expérience. Il y a lieu d'instaurer un partenariat entre les écoles et l'université pour soutenir le développement professionnel des mentors et des débutants.

Pour une vision de la formation initiale et continue favorisant l'insertion et le développement professionnel

La révision récente des programmes de formation initiale avait comme objet, par l'augmentation des stages, de former des enseignants mieux adaptés à l'exercice de leur profession, plus efficaces dès leur insertion en milieu scolaire. Un débutant devrait maîtriser suffisamment de situations professionnelles pour se sentir à l'aise devant une classe et être capable de progresser, ce qui nécessite de consacrer une large part de la formation à des approches pratiques. Le rehaussement des exigences à l'admission a déjà permis d'attirer davantage d'étudiants de qualité dans les programmes. De nouvelles formules ont été mises au point, par exemple du côté des stages et des activités d'intégration. Les premières cohortes d'enseignants formés dans le contexte de ces nouveaux programmes arrivant maintenant sur le marché de l'emploi, on pourra bientôt mesurer l'efficacité de cette formation et le degré de satisfaction des jeunes enseignants, des équipes-écoles, des directions d'école et des formateurs, tant du côté des universitaires que des praticiens.

Une formation professionnelle exige l'établissement d'un partenariat véritable entre l'université, la profession et les milieux où elle s'exerce. Elle suggère des rapports étroits entre les acteurs et les institutions et valorise les savoirs issus

de l'expérience. Il est indispensable d'accorder une place à la socialisation professionnelle pendant la formation. Dans plusieurs professions, dont l'enseignement[15], on tente actuellement d'élaborer une base de connaissances tirées de la pratique, qui permet de retourner vers la théorie. Claude Lessard et Raymond Bourdoncle nous mettent toutefois en garde : dans une formation professionnelle, il ne peut y avoir uniquement des savoirs fondés sur la pratique, un praticien ne peut réfléchir à partir de son expérience seule, il lui faut des concepts, des théories.

Des études[16] ont montré que certains programmes de formation présentant des caractéristiques particulières peuvent faire en sorte que le débutant n'a pas ce sentiment de ne pas posséder les connaissances indispensables à son métier au moment de son insertion dans le milieu du travail. Ces programmes sont cohérents dans l'utilisation des approches avec les étudiants, ce qui n'est pas le cas dans les programmes universitaires actuels, souvent fragmentés selon une logique institutionnelle éloignée des besoins de formation. Ces programmes prévoient faire travailler régulièrement les étudiants avec des enseignants d'expérience, au-delà des moments de stage, ce qui nécessite d'autres formes de partenariat université-école et un fort sentiment de responsabilité des enseignants à l'égard de la formation de leurs futurs collègues. Les étudiants sont soutenus lors de ces contacts avec les élèves, ils peuvent explorer, expérimenter, découvrir, sans être tenus de tout réussir tout de suite. Au moment des stages, la responsabilité des enseignants dans la formation est pleinement reconnue. À ce titre, la formation des enseignants a fait des progrès importants depuis quelques années au Québec.

Les programmes efficaces de formation d'enseignants présentent des activités qui tiennent compte des croyances des étudiants vis-à-vis de l'enseignement et qui procèdent, même, à leur examen systématique. Apprendre à enseigner devient donc un processus de négociation d'un rôle satisfaisant d'enseignant, à la lumière d'une bonne compréhension de ce qu'est une pratique de qualité. Il s'agit d'un processus profondément personnel dans lequel l'individu en voie de réaliser son projet professionnel doit harmoniser ses croyances avec les attentes de l'université, de l'école et de la société. Une formation efficace lui offrira un soutien constant dans ce défi. Les nouveaux programmes québécois ont permis d'entreprendre des initiatives intéressantes dans cette optique.

Simone Baillauquès et d'autres chercheurs[17] proposent de considérer l'ensemble de la carrière dans un *continuum*, et l'entrée en formation initiale comme le vrai début de la construction d'une identité d'enseignant. La période d'insertion devient le moment normal de s'engager dans une formation continue. Tout programme d'insertion professionnelle devrait comporter pour les débutants un objectif de formation continue, les enseignants d'expérience leur donnant l'exemple de professionnels qui continuent de se former dans ce processus. À cet égard, la contribution aux stages et au mentorat, en favorisant les discussions et les observations sur des situations d'enseignement et leur analyse, sont des occasions privilégiées de formation continue pour les enseignants qui s'y engagent.

Photo : Denis Garon

Conclusion

Pour faire en sorte que la transition entre les études et l'emploi soit relativement douce, l'allongement des programmes d'études à quatre années et les efforts faits pour réduire la distance entre les cultures universitaire et scolaire ne sont pas suffisants. Un soutien particulier au moment de l'insertion, voire une prise en charge graduelle de la fonction sont nécessaires. L'ensemble des mesures pour soutenir les jeunes enseignants en insertion constituent un défi pour toutes les parties en cause. Se préoccuper et s'occuper de l'insertion des jeunes enseignants, c'est construire la profession. Cela exige en particulier de reconnaître aux enseignants le rôle d'acteurs principaux dans la construction de leur métier et dans l'organisation de ses conditions d'exercice.

La problématique de l'insertion touche plusieurs dimensions concernant l'enseignant débutant : le phénomène de la socialisation professionnelle, la remise en question de la pertinence de sa formation initiale, etc. Il n'empêche que tout changement dans la fonction d'un enseignant qui n'est pas en début de carrière (par exemple un changement d'école, des modifications importantes de la tâche, un retour dans l'enseignement après une absence) constitue des occasions de revivre en partie la situation de celui qui s'insère pour la première fois dans un milieu professionnel et devrait faire l'objet d'une attention particulière quant aux besoins ressentis dans chacune de ces situations.

Colette Gervais est professeure à l'Université de Montréal.

1. Michaël HUBERMAN. *La vie des enseignants. évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.
2. Voir la synthèse proposée par Yvonne Gold. « Beginning Teacher Support. Attrition, Mentoring and Induction, » in Sinkula, J., Buttery, T.J., Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd ed., New- York, Macmillan, 1996, p. 548-594.
3. Claude LESSARD. « Continuités et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre », dans Maurice TARDIF et Hélène ZIARKO (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1997, p. 253-279.
4. Thérèse NAULT. *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 1993.
5. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'insertion professionnelle*, 1997, p. 11.
6. Philippe PERRENOUD. « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », dans *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, n° 19, 1993.
7. Serge DESGAGNÉ. *À propos de la discipline en classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*, thèse de doctorat en psychopédagogie, Sainte-Foy, Université Laval, 1994.
8. Michaël HUBERMAN. « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, n° 19, 1993, p. 81.
9. Claude LESSARD et Raymond BOURDONCLE. « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites », dans Danielle RAYMOND et Yves LENOIR (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale. des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1998, 11-33.
10. Michel CARBONNEAU. « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants, n° 19, 1993, p. 33-57.
11. Christiane GOHIER. *L'identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire*, Conférence au CIRADE, Université du Québec à Montréal, 1998.
12. Simone BAILLAUQUÈS et Édouard BREUSE. *La première classe*, Paris, ESF Éditeur, 1993.
13. Voir Gold, 1996, *op. cit.*
14. Voir Ada ABRAHAM. *L'enseignant est une personne*, Paris, EPI, 1984.
15. Voir, par exemple, Clermont GAUTHIER et autres. *Pour une théorie de la pédagogie Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1997.
16. Voir la synthèse faire par WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. « A Critical Analysics of the Research on Learning To Teach : Making the Case for an Ecologica Perspective on Inquiery », *Review of Educational Research*, 68, 1998, p. 130-178.
17. Simone BAILLAUQUÈS, Jean-Claude HÉTU et Michèle LAVOIE. *La formation et les débuts dans l'enseignement. Un processus de socialisation? Un processus de professionnalisation? Un processus de transformation?* Bruxelles, De Boeck, 1999.

L'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVEAUX PROFS : UNE RESPONSABILITÉ DE LA DIRECTION À NE PAS SOUS-ESTIMER

par Luce Brossard

Intéressée à connaître le point de vue des directeurs et des directrices d'école sur l'insertion professionnelle des jeunes enseignants et enseignantes, nous en avons réuni huit, du primaire et du secondaire, afin d'examiner divers aspects de la question : s'agit-il d'un vrai problème ? de quels jeunes profs parle-t-on ? de quel type d'aide ont-ils besoin ? comment voient-ils le rôle de la direction d'école ? de quelle façon ont-ils facilité l'insertion des jeunes enseignants et enseignantes dans leur milieu ? Cette rencontre, qui a eu lieu le 15 décembre dernier, a permis de faire ressortir toute l'importance que les directeurs et les directrices d'école accordent à l'accompagnement de leurs jeunes recrues. Elle a aussi permis de constater, comme vous pourrez le voir dans les encadrés, qu'il existe de multiples façons de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes profs.

Un vrai problème

Afin de nous rassurer sur la pertinence du sujet de notre dossier, nous avons demandé à nos invités, en tout premier lieu, si l'insertion professionnelle des jeunes enseignants constituait un vrai problème et si nous avions raison de nous y intéresser.

La réponse est claire : c'est surtout le nombre de nouveaux venus dans l'enseignement qui a amené les directions d'école à s'arrêter et à s'interroger sur la façon dont elles procéderaient pour favoriser une intégration harmonieuse et efficace de tout ce beau monde. Tant qu'elles ne recevaient que un ou deux nouveaux enseignants, elles pouvaient leur associer un maître pour leur probation et les superviser personnellement sans que cela exige trop de temps et d'énergie. Les recrues se fondaient assez vite dans la masse et le tour était joué. Comme l'avoue Denis Legault, directeur de l'école secondaire des Patriotes de Beauharnois : « *Cela n'a jamais été un problème jusqu'à l'année passée* », où il a accueilli une vingtaine de nouveaux enseignants dans son école. Et il en est de même pour la plupart des autres. Marie-France Dussault, directrice du Collège Saint-Louis à Lachine, était, l'année dernière, dans une école où la moitié du personnel enseignant avait moins de cinq ans d'expérience. Maurice Plante, directeur de l'école primaire Bon séjour à Saint-Pie, a aussi vu la moitié de son personnel changer : « *Cela fait une drôle d'équipe* », dit-il. Diane Provençal, directrice de l'école primaire Louis-Lafortune à Delson, a connu la même situation il y a cinq ans lorsqu'elle était directrice de l'école secondaire Louis-Philippe-Paré à Châteauguay. Quant à Gilles Archambault, directeur de l'école secondaire Henri-Bourassa à Montréal-Nord, il a vu arriver 62 nouveaux enseignants en deux ans et demi. Bref, l'arrivée massive de nouveaux enseignants pose problème parce que cela influe sur la culture de l'école et qu'il est difficile de les suivre et de répondre aux besoins de chacun. La difficulté varie cependant selon le type de milieu. En formation professionnelle, l'insertion professionnelle reste un vrai problème quel que soit le nombre de recrues. Nous allons examiner chacun de ces éléments.

Un effet sur la culture de l'école

Remplacer la moitié du personnel enseignant d'une école ne peut pas rester sans effet sur la culture de l'école. Le changement fait toujours un peu peur. « *Les anciens se sentent menacés par autant de nouveaux, ils ne se retrouvent plus* », constate Marie-France Dussault. Parfois, les anciens trouvent que la direction s'occupe plus des nouveaux, on voit même des jeux de pouvoirs. Il devient donc nécessaire de rassurer l'équipe en place tout en faisant une place aux jeunes recrues, faire entrer les nouveaux dans le projet éducatif de l'école tout en leur permettant d'y apporter leurs couleurs, favoriser l'évolution de la culture de l'école sans que cela soit perçu comme une révolution, parce que, comme l'admet Gilles Archambault, « *dans la même année, l'école effectue un virage complet sur le plan de la culture* ».

La difficulté d'assurer un soutien à chacun

Rencontrer individuellement quinze ou vingt nouveaux enseignants ou enseignantes plusieurs fois dans l'année, les observer en classe, trouver les ressources dont ils ont besoin est une mission quasi impossible pour les directions d'école, d'autant plus que leurs besoins sont plus grands que l'on pourrait le croire, compte tenu de leur formation universitaire. Nous reviendrons sur ce point. Il devient alors indispensable de s'organiser, de trouver des moyens efficaces pour que les jeunes se sentent accueillis et soutenus et pour que la qualité des services rendus aux élèves se maintienne.

Une intégration plus ou moins facile selon les milieux

Lorsque l'on a la chance de recruter des jeunes parmi ceux et celles qui ont effectué leur stage dans l'école, y ont fait de la suppléance ou même y ont étudié, comme cela a été le cas pour Denis Legault, l'intégration est grandement facilitée parce qu'ils connaissent déjà la culture de l'école ainsi que les élèves. Les autres membres les accueillent comme s'ils étaient des leurs et même comme des pères et des mères vis-à-vis de leurs enfants, affirme Diane Provençal, « *dans ce cas, il n'y a pas de problème de culture. Au contraire, c'est comme une reconnaissance parce qu'ils ont eux-mêmes formé ces jeunes et qu'ils étaient dans leur classe, il y a quinze ans* ».

Puis, il semble que le primaire soit généralement plus accueillant que le secondaire et que l'intégration soit plus facile en milieu rural qu'en milieu urbain. Nos interlocuteurs et interlocutrices ont tenu à apporter ces nuances.

La formation professionnelle : une situation particulière

Comme le signale Céline Renaud, directrice du Centre de formation professionnelle à Victoriaville, et Germain Lamothe, maintenant directeur adjoint à l'école primaire Saint-Ambroise à Montréal mais qui fut longtemps à la formation professionnelle, notamment à l'école d'aérospatiale, l'insertion des enseignants à la formation professionnelle a toujours fait problème parce qu'on y recrute des experts dans leur métier qui doivent acquérir leur formation en pédagogie au moment même où ils commencent à enseigner. De plus, comme ils sont souvent les seuls experts du domaine dans leur école, ils n'ont personne avec qui échanger des idées ou discuter de leur expérience. « *La différence en formation professionnelle*, note Céline Renaud, *c'est que les nouveaux enseignants ont déjà une maturité professionnelle, ils ont déjà travaillé. Ils sont habitués à s'adapter à un nouveau milieu de travail. Par contre, les connaissances sur le plan pédagogique sont complètement absentes.* »

Les jeunes profs : des forces et des faiblesses

Au fur et à mesure que nous avançons dans l'exploration de la problématique, les participants et les participantes à notre table ronde laissent échapper des remarques sur les forces et les faiblesses des jeunes recrues. Aussi avons-nous voulu savoir comment ils les perçoivent et ce qu'ils pensent de la formation que les jeunes ont reçue.

Des points forts à souligner

À l'unanimité, on les reconnaît comme des personnes ouvertes, enthousiastes, disponibles et capables d'adaptation. « *Ils ont un immense désir de connaître*, affirme Maurice Plante. *Ils sont critiques aussi. Je me sens très sollicité par eux, et cela me fait plaisir, alors que les anciens me mettent*

L'ÉCOLE SECONDAIRE DES PATRIOTES DE BEAUHARNOIS

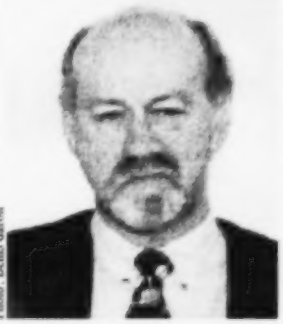


Photo : Denis Garon

Denis Legault, directeur de l'école secondaire des Patriotes de Beauharnois, à Beauharnois
« Après quelque temps, les jeunes enseignants ont hâte de partager avec les autres leurs difficultés et leurs bons coups. »

Située en milieu rural, cette école a accueilli, l'année dernière, des nouveaux enseignants et enseignantes qui avaient, pour la plupart déjà, des racines dans le milieu puisqu'ils y avaient été élèves ou stagiaires, de sorte qu'ils ont été rapidement pris en charge, de façon naturelle et sans parrainage officiel, par les enseignants et enseignantes déjà en place. De plus, un enseignant de cette école a, parmi ses tâches, de s'occuper des stagiaires. La prise en charge des nouveaux enseignants s'inscrit donc dans une certaine continuité ; c'est pourquoi c'est lui qui voit à répondre à leurs besoins d'information sur l'organisation de l'école. C'est aussi lui qui a animé la rencontre qui s'est tenue pour parler de leur expérience vécue, rencontre qui a été très appréciée et qui devait se répéter. Malheureusement, cette école a été prise dans la tourmente du verglas, ce qui a passablement dérangé les activités prévues.
Cette année, le directeur de l'école a rencontré de nouveau les jeunes enseignants et enseignantes afin de recueillir leurs suggestions en ce qui concerne l'accueil qui devrait être fait aux jeunes recrues. Ils ont souhaité avoir dès le début de l'année de l'information administrative sur le fonctionnement de la commission scolaire elle-même, ce qui fera l'objet d'une rencontre qui aura lieu en septembre prochain. Ils voudraient aussi trois rencontres par année, en décembre, en mars et en juin, afin de discuter de leurs expériences, bonnes et moins bonnes, tout en ayant un parrain pendant l'année. La première de ces rencontres a eu lieu, animée par l'enseignant accompagnateur. Ils ont aussi exprimé leur satisfaction d'entrer dans une école accueillante et de pouvoir compter sur des personnes pour les aider dans l'organisation matérielle de leur tâche. Donc, une insertion qui se fait en douceur, sans déploiement de grands moyens, puisque les nouveaux venus avaient déjà une bonne connaissance de la culture de l'école.

un peu de côté. » Et il ajoute : *« La façon dont on va leur répondre fera qu'ils vont se fermer ou rester ouverts à ce que la direction peut apporter comme personne-conseil ».*
On les considère aussi comme très persévérants pour surmonter les nombreuses difficultés qui se présentent ; à l'écoute de ce que le personnel enseignant d'expérience a à dire, mais pas nécessairement pour adopter les mêmes points de vue ; moins méfiants par rapport aux jugements qui pourraient être portés à leur égard, quoique toujours un peu anxieux lorsqu'il s'agit de rencontrer, de façon officielle, les parents ou la direction ; prêts à s'engager dans des projets ou à accepter des tâches connexes.

Leur dynamisme stimule ceux et celles qui sont dans le métier depuis un certain temps et, dans quelques cas, note Marie-France Dussault, on voit, comme le dit la chanson de Brel, *« rejaillir le feu d'un ancien volcan »*. Dans certains milieux, on remarque une belle collaboration entre anciens et jeunes enseignants et enseignantes. Denis Legault affirme même que des enseignants admissibles à la retraite ne sont pas certains qu'ils veulent la prendre. Il y a un regain de vie dans l'école et ils retrouvent le plaisir d'enseigner. Huguette Martin, directrice adjointe à l'école secondaire Cap-Jeunesse à Saint-Antoine, va jusqu'à dire qu'ils lui font vivre la nostalgie de ses premières années d'enseignement parce qu'ils ont ravivé la vie sociale dans l'école.

LES LACUNES À COMBLER

Cela dit, leur préparation n'est pas parfaite et ils ont des lacunes à combler, notamment en ce qui concerne la gestion de la classe, la mise en œuvre des nouvelles approches pédagogiques et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces lacunes surprennent un peu nos invités parce qu'ils croient que la formation des enseignants et des enseignantes à l'université devraient donner aux jeunes ce qu'ils considèrent comme une base pour enseigner de nos jours. Ils s'attendaient donc à recevoir des jeunes capables de prendre en main une classe, de mettre en œuvre des approches d'enseignement stratégique ou d'apprentissage coopératif, à l'aise avec les nouvelles technologies. Or ce n'est pas le cas. *« J'ai donc trouvé que les nouvelles enseignantes faisaient comme les anciennes »*, affirme Maurice Plante.

Quant à Huguette Martin, qui a un peu creusé la question avec les nouveaux enseignants de son école en faisant le bilan de la première étape, elle constate que, lorsqu'ils se disent bien préparés, ils font surtout référence aux contenus, aux concepts, aux notions et à la planification. En poussant un peu plus loin et en les interrogeant sur l'enseignement stratégique, l'apprentissage coopératif, la gestion mentale, etc., on voit tout de suite que ceux et celles qui ont eu des cours là-dessus en ressortent avec quelques données théoriques, sans pouvoir les appliquer en classe. Denis Legault avait d'ailleurs remarqué, au cours des entrevues de sélection, que les questions auxquelles les jeunes avaient le plus de difficulté à répondre portaient sur les nouvelles approches pédagogiques et les nouvelles technologies. Germain Lamothe fait remarquer que même ceux et celles qui choisissent son

L'ÉCOLE SECONDAIRE DALBÉ-VIAU ET LE COLLÈGE SAINT-LOUIS

Photo : Denis Garon

Marie-France Dussault, directrice du Collège Saint-Louis à Lachine
« Les jeunes enseignants ont souvent des tâches plus difficiles que celles des professeurs d'expérience. »

Nous parlons de l'école secondaire Dalbé-Viau plutôt que du Collège Saint-Louis parce que Marie-France Dussault y était directrice au moment où elle a dû accompagner un grand nombre de jeunes enseignants et enseignantes. À leur arrivée, toutes et tous recevaient un dossier contenant de l'information sur la commission scolaire, l'école et le quartier. Ils avaient donc tous les renseignements pour joindre les conseillers et conseillères pédagogiques ou pour se débrouiller dans l'école et ses environs. D'ailleurs, pour construire ce dossier, l'équipe de direction s'était promenée dans l'école et s'était demandé ce qu'elle aimerait savoir si elle se trouvait dans une autre école. Chaque personne recevait un guide de gestion de classe qui était étudié au cours des rencontres avec la directrice ou avec les adjoints, qui avaient lieu trois fois par étape.
De plus, l'école offrait aux jeunes enseignants la possibilité d'avoir recours une fois par semaine à un comité de soutien formé d'enseignants retraités ou d'enseignants d'expérience pour échanger des idées ou obtenir de l'aide. Les jeunes étaient aussi jumelés à un enseignant d'expérience dans la même matière. La direction s'assurait qu'il y avait des projets communs entre les jeunes et les personnes plus expérimentées.
En septembre, une personne du Service des ressources humaines venait faire signer les contrats à l'école et donner de l'information. Pour le premier bulletin, le technicien de la commission scolaire montrait aux nouveaux venus comment y entrer leurs notes. On voit donc ici une insertion professionnelle assez soutenue dans une école de milieu urbain.

L'ÉCOLE SECONDAIRE HENRI-BOURASSA

Photo : Denis Garon

Gilles Archambault, directeur de l'école secondaire Henri-Bourassa à Montréal-Nord
« Il faut nous demander si notre style de gestion convient pour faire progresser les nouveaux enseignants. »

Considéré comme un établissement d'enseignement ayant besoin du soutien particulier accordé à l'école montréalaise, l'école Henri-Bourassa, dirigée depuis cinq ans par Gilles Archambault, voit son personnel se renouveler à un rythme effarant. L'insertion des jeunes enseignants et enseignantes constitue donc un dossier prioritaire pour son directeur et, comme c'est un dossier qu'il affectionne particulièrement, il le garde pour lui. Il fait lui-même, seul, les entrevues de sélection et il ne reçoit que trois candidats pour chaque poste. Ce sont, bien sûr, des personnes déjà inscrites sur les listes de la commission scolaire. En juin, il présente les nouveaux enseignants et enseignantes à l'ensemble du personnel et aux mentors qu'il a choisis pour eux.

Puis, dans l'après-midi du premier jour de la rentrée, en août, il réunit tous les débutants et débutantes afin de leur présenter l'information administrative et leur remettre tous les documents de référence de l'école. Ensuite, il leur expose le plan d'accompagnement prévu à leur intention. Inutile de dire qu'ils sont très surpris de voir le directeur y prendre une aussi grande part avec le conseiller pédagogique de l'école. Il les informe que, jusqu'à la fin du mois de janvier, tous les premiers et troisièmes lundis du mois, ils auront une rencontre obligatoire avec le conseiller pédagogique et lui-même afin d'examiner en leur compagnie leurs bons coups et leurs difficultés. Il leur garantit qu'à cette rencontre il ne parlera pas plus de dix minutes et que le conseiller pédagogique fera de même. Il leur dit également que les interventions devraient porter sur les quatre points suivants : la planification, la gestion des apprentissages, leur engagement dans l'école et leur développement professionnel. Il leur fait part également qu'il est ouvert à tout projet à caractère pédagogique ou de soutien des élèves qu'ils pourraient présenter, pourvu qu'il ne soit pas individuel. De plus, il leur annonce qu'ils peuvent s'inscrire à la formation continue en dehors des heures de cours, qu'il seront payés pour la suivre, mais qu'il tient à voir une réutilisation des acquis en classe, dès le mois suivant.

À partir du mois de février, il ne tient qu'une rencontre par mois, au cours de laquelle le conseiller pédagogique n'intervient plus puisqu'il apporte à ceux et celles qui le souhaitent une aide plus individuelle. Les rencontres sont très structurées et servent de modèles aux jeunes enseignants qui, lorsqu'ils ont par la suite à exposer un problème au directeur ou à l'un de ses adjoints vont le poser, dire ce qu'ils ont fait pour le résoudre, proposer d'autres solutions et en recommander une. Habitués à travailler avec le directeur de l'école, ils sont plus à l'aise d'aller le voir s'ils éprouvent une difficulté ou veulent proposer un projet. La deuxième année de l'entrée en fonction des jeunes, ce sont les adjoints ou adjointes qui s'en occupent. *« En procédant de cette façon*, affirme Gilles Archambault, *je crois qu'on va réussir le passage à une autre génération, parce que dans deux ans, cette école aura renouvelé 90 p. 100 de son personnel. »* Voilà une insertion professionnelle très assistée par la direction.

école, où il y a un important projet d'intégration des nouvelles technologies, et qui manifestent un grand intérêt pour l'informatique, n'ont pas plus d'habiletés à les utiliser. *« Ce sont les plus anciens et les élèves qui les soutiennent »*, dit-il. Pour Diane Provençal, il est assez invraisemblable que les jeunes profs n'aient jamais utilisé un traitement de textes ou ne sachent pas ce qu'est une base de données et un tableur.

Les jeunes qui arrivent ont donc beaucoup de défis à relever, et plus particulièrement en ce qui concerne la gestion de classe et l'adaptation de l'enseignement aux élèves en difficulté. *« Leur manque de préparation en gestion de classe les rend très vulnérables »*, affirme Diane Provençal, qui fait remarquer que les recherches américaines ont montré que le nombre de jeunes qui délaissent l'enseignement après cinq ans est effarant. *« C'est un danger qui nous guette*, dit- elle, *si l'on ne met pas en place des mesures d'accompagnement. »* De plus, il faut les empêcher de tenter de combler toutes leurs lacunes à la fois, sinon c'est l'épuisement assuré, les convaincre de choisir un seul champ d'activité à la fois et de se situer dans une optique de formation continue.

« Les jeunes sortent de l'université et il leur faut déjà se mettre à jour en suivant la formation donnée par nos conseillers et conseillères pédagogiques », ajoute Marie-France Dussault, constatant par la même occasion qu'il se fait beaucoup de développement pédagogique dans les commissions scolaires et que bon nombre d'enseignants et d'enseignantes d'expérience sont plus à jour que les nouveaux venus. Là-dessus, une petite flèche est décochée aux universités qui, même si elles ont modernisé la formation des enseignants et des enseignantes, continuent de commander des cours aux autres facultés, cours peu adaptés aux besoins des futurs enseignants, ne réussissent pas à harmoniser leur calendrier avec celui du milieu scolaire pour vraiment permettre aux stagiaires de quatrième année de passer une étape, du début à la fin, dans l'école et n'arrivent pas à offrir des modèles qui permettent aux futurs enseignants de dépasser les notions théoriques et de voir comment elles peuvent être mises en œuvre.

Si nos personnes invitées adressent quelques reproches à l'université, elles n'hésitent pas à noter que la tâche attribuée aux jeunes enseignants et enseignantes n'est pas toujours de nature à faciliter leur insertion harmonieuse non plus. Il arrive souvent qu'ils se retrouvent dans des milieux difficiles, rarement choisis par le personnel d'expérience. Puis, pour compléter leur tâche lorsqu'il n'y a pas assez d'heures d'enseignement dans leur discipline, on leur propose d'enseigner d'autres matières. *« Donc*, remarque Marie-France Dussault, *ils se retrouvent dès leur entrée dans l'enseignement avec des tâches difficiles, à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été préparés. Ils ont souvent des tâches plus difficiles que celles des enseignants d'expérience. »* Il ne faut pas s'étonner alors qu'ils recherchent le soutien de la direction et de leurs collègues. Il en est qui se protègent bien de l'épuisement, cependant, en préférant n'accepter que 60 à 80 p. 100 d'une tâche pour commencer du bon pied dans leur métier.

Le soutien de la direction

Conscients des besoins des jeunes enseignants, les directrices et les directeurs présents considèrent qu'il leur appartient de fournir le soutien qui permettra aux jeunes de passer au travers de la phase de survie et d'atteindre le niveau de maîtrise nécessaire, non seulement pour être efficaces mais aussi pour avoir du plaisir à exercer leur profession. Huguette Martin rappelle les trois phases par lesquelles passent ceux et celles qui commencent dans l'enseignement, phases présentées par Roch Chouinard au cours d'un atelier auquel elle a assisté. La première est l'idéalisation, qui se caractérise par une vision romantique des élèves, l'amour de leur matière, la mise en œuvre d'activités variées et l'assurance que les élèves vont s'y engager. La deuxième, celle de la survie, est marquée par une certaine désillusion. Ne sachant pas trop comment aider les élèves en difficulté, les jeunes enseignants et enseignantes finissent par les percevoir comme des adversaires et utilisent plus de moyens correctifs. Arrive enfin la phase de la maîtrise où les jeunes recrues sont moins centrées sur elles-mêmes et plus sur les élèves. Il leur est alors plus facile de réfléchir sur leur pratique. Huguette Martin estime que c'est à elle de leur faciliter le passage d'une phase à une

L'ÉCOLE SECONDAIRE LOUIS-PHILIPPE-PARÉ ET L'ÉCOLE LOUIS- LAFORTUNE

Photo : Denis Garon

Diane Provençal, directrice de l'école Louis-Lafortune à Delson
« Parce qu'ils ne sont pas suffisamment préparés en gestion de classe, les jeunes enseignants sont vulnérables. »

Comme sa collègue, Diane Provençal a changé d'école cette année. Cependant, il y a cinq ans, elle a eu à intégrer douze nouveaux enseignants ou enseignantes deux années consécutives. Elle a donc dû se pencher sur l'insertion professionnelle bien avant la vague des départs pour la retraite. Elle s'était alors vite rendu compte que les jeunes avaient besoin de parler de ce qu'ils vivaient. Aussi, avec l'aide du Service des ressources humaines de sa commission scolaire, elle a mis sur pied un programme d'aide aux jeunes enseignants et enseignantes. Il leur était possible de se rencontrer toutes les deux semaines, au début, et une fois par mois par la suite. La rencontre était animée par une personne-ressource du Centre de psychoéducation. Puis, la directrice adjointe à l'enseignement et à l'organisation scolaire animait un groupe d'entraide pédagogique.

De plus, elle invitait les jeunes enseignants et enseignantes à participer aux activités de la vie scolaire parce qu'elles étaient organisées par un technicien qui faisait partie de l'école depuis « toujours » et qui était la personne idéale pour transmettre la culture de l'école.
Bien sûr, on leur a remis le guide du personnel, dans lequel se trouvent le projet éducatif de l'école, des renseignements d'ordre administratif et les règles de vie, avec leur contrepartie pour les adultes, ce qui en fait une sorte de code d'éthique. La seconde partie de ce document porte sur la pédagogie.
Deux enseignants dégagés de leur tâche d'enseignement pour s'occuper de l'intégration des nouvelles technologies avaient aussi le mandat de venir en aide aux nouveaux venus. Il y avait également les rencontres d'étapes avec les adjoints et adjointes et une rencontre par année avec la directrice.
Comme la commission scolaire avait une politique d'évaluation du personnel, Diane Provençal s'occupait elle-même de l'évaluation de quelques jeunes pendant la deuxième année.
Cette année, elle est dans une nouvelle école où il n'y a pas eu d'ajout de personnel, sauf celui qu'a entraîné la fusion des commissions scolaires. Elle a rencontré ces personnes et leur a fait visiter l'école. En août, elle a monté des ateliers pour permettre aux enseignants et enseignantes de travailler ensemble. Et elle a évidemment participé au rite d'initiation qui fait partie de la tradition de l'école. On constate donc, dans l'expérience de Diane Provençal, que la préoccupation de l'insertion est bien présente et que les mesures d'accompagnement sont mises en place aussitôt que le besoin s'en fait sentir.

autre en leur offrant les structures d'aide et d'accompagnement nécessaires.

Une responsabilité reconnue

Nos invités se voient tous comme des facilitateurs. Ils s'attribuent un rôle d'aide, de soutien. *« On est là pour réfléchir avec eux, pour trouver des ressources. On continue leur formation, dans le fond »*, constate Marie-France Dussault.

« On a un rôle d'initiation dans tout ce qui a trait à l'école et d'accompagnement pour les amener à s'engager, à relever des défis, à expérimenter des choses, à se dépasser », ajoute Gilles Archambault. *« Il faut aussi faire preuve de leadership situationnel et agir comme un entraîneur*, dit Diane Provençal, *parce que même avec un diplôme qui lui permet d'enseigner en arrivant, une jeune recrue est en situation de non-compétence. Elle s'attend à ce qu'on lui fasse confiance, mais aussi à ce qu'on aille voir de temps en temps si elle est dans la bonne voie. »* Pour Germain Lamothe, le directeur doit *« savoir observer afin d'apporter le soutien qui convient. Il doit également encourager et valoriser les nouveaux enseignants. »*
De plus, Diane Provençal et Huguette Martin parlent d'être des modèles en ce qui concerne les valeurs promues, respect et professionnalisme, mais aussi en ce qui a trait aux approches préconisées ; c'est pourquoi Huguette Martin utilise les outils de l'apprentissage coopératif lorsqu'elle rencontre les enseignants et enseignantes. Évidemment, rappelle Denis Legault, le directeur d'école doit inviter la commission scolaire à mettre en place des mesures d'intégration des jeunes profs si cela n'est pas déjà fait. Et pour terminer, insiste Maurice Plante, la direction doit se soucier *« d'instaurer une culture de la formation continue. Ce n'est jamais fini*, dit-il. *Dans trois ans, on ne saura pas tout, dans vingt ans non plus. Si on n'instaure pas cette culture, cela va être dramatique ».*

Un style de gestion particulier

Pour fournir un véritable accompagnement à leurs nouveaux enseignants et enseignantes, nos invités ont pensé à toutes sortes de moyens : parrainage, groupe de soutien, rencontres de supervision, soutien du conseiller pédagogique, club d'entraide, partenariat avec la commission scolaire, etc. Cependant, quels que soient les moyens retenus, c'est le style de gestion de la direction qui convaincra le mieux les jeunes enseignants et enseignantes qu'elle veut vraiment les aider et qu'elle n'est pas là pour les juger. Il est donc important que la direction s'interroge pour voir si son style de gestion est celui qui peut le mieux les amener à progresser, leur faire savoir qu'elle est à leur disposition et qu'il est normal d'avoir besoin d'aide. *« Notre attitude est déterminante dans le fait que les gens vont venir nous voir ou non. S'ils sentent de l'empathie, de l'écoute, que tu es là pour*

L'ÉCOLE SECONDAIRE CAP JEUNESSE

Photo : Denis Garon

Huguette Martin, directrice adjointe de l'école secondaire Cap Jeunesse à Saint- Antoine
« C'est important de traduire dans notre milieu les valeurs que nous voulons promouvoir. »

Directrice adjointe depuis quelques mois seulement, Huguette Martin est responsable de l'insertion professionnelle des jeunes enseignantes et enseignants dans son école. Dans son milieu, ils rencontrent les conseillers ou conseillères pédagogiques du Service de l'enseignement qui leur remettent un dossier sur le soutien et l'aide dont ils peuvent bénéficier.
À l'école, elle a rencontré les nouvelles recrues en présence des enseignants-conseils et enseignantes-conseils (un ou une pour chaque année) qui agissent un peu comme des mentors, même si leur tâche principale est de travailler avec les élèves en difficulté, pour parler du fonctionnement de l'école. Elle a aussi demandé aux responsables de matière de soutenir le nouveau personnel enseignant. Elle rencontre tous les nouveaux enseignants et enseignantes une fois par étape afin de leur donner la possibilité de s'exprimer sur ce qu'ils vivent. Elle les voit aussi individuellement, au besoin ; elle les aide à adopter une pédagogie différenciée et à appliquer le plan progressif d'intervention. Si c'était à recommencer, elle les recevrait en août et même en juin pour les préparer à installer les règles de vie et à les enseigner dans leur classe. Elle aimerait aussi mettre en place un club d'entraide avec des enseignantes et enseignants plus expérimentés.

L'ÉCOLE BON SÉJOUR

Photo : Denis Garon

Maurice Plante, directeur de l'école Bon séjour à Saint-Pie
« Il faut éviter de leur donner des modes d'emploi ou des solutions tout de suite. »

Maurice Plante se réjouit que, au moment où elle s'apprêtait à recevoir un grand nombre de nouveaux enseignants et enseignantes, sa commission scolaire ait élaboré une politique d'insertion professionnelle, les rôles devenant clairs lors du remplacement de la moitié de son personnel. La responsabilité d'accueillir les nouvelles recrues dans l'école, de leur présenter le code de vie et les documents de référence, de leur donner l'information sur les services de l'école, les comités existants, etc., relève de l'école. Il l'a partagée avec son adjointe parce que les élèves sont répartis dans deux pavillons. C'est aussi le directeur de l'école qui organise, en septembre, le jumelage des nouveaux et nouvelles avec les mentors. Ces derniers peuvent, à leur choix, jouir de deux jours et demi de libération de tâche ou recevoir une somme forfaitaire en guise de reconnaissance pour jouer ce rôle.
La supervision pédagogique étant bien en place dans l'école, elle s'applique pour les nouveaux comme pour les anciens. L'opération commence dès le début de l'année par une rencontre individuelle, où l'on présente à chacun et à chacune le portrait de sa classe : la situation des élèves, les services offerts, etc. Puis, à chaque bulletin, on tient une autre rencontre individuelle pour faire le point sur la situation de chaque classe et des élèves. Pour les novices, Maurice Plante fait une rencontre particulière afin de les préparer à la première rencontre collective avec les parents au début de l'année et à la première remise des bulletins. Il y a aussi des rencontres liées aux projets d'implantation des nouvelles technologies.
Une personne-ressource de la commission scolaire, de son côté, organise une rencontre de tous les mentors et de tous les novices pour leur présenter les services offerts, leur expliquer le fonctionnement de la commission scolaire et convenir avec eux des rencontres qui auront lieu dans l'année. Il y a deux rencontres pour les mentors et autant pour les novices. Par la suite, on réunit les deux groupes. Ils ont des activités à réaliser dans l'école et une évaluation a lieu à la fin de l'année. Dans ce milieu, l'insertion professionnelle a été prévue et structurée puisque les deux partenaires, école et commission scolaire, y contribuent de façon cohérente et efficace.

reconnaître leur professionnalisme, ce sera différent », assure Diane Provençal.
Les participants et les participantes à notre table ronde exercent une gestion qu'on peut qualifier de porte ouverte. Ils sont présents dans leur école, font connaître leur emploi du temps et se rendent disponibles pour écouter les enseignants et enseignantes et participer à leur réflexion. Pas pour leur donner des solutions toutes faites, cependant. « *Il faut éviter de leur donner des modes d'emploi ou des solutions tout de suite*, affirme Maurice Plante. *Les jeunes enseignantes veulent parler de la situation qu'elles vivent, voir avec toi si elles ont bien fait le tour, si leur lecture est juste, mais ne veulent pas qu'on leur donne les solutions. Il faut sauvegarder cela. Elles arrivent avec beaucoup d'idées ; aussi faut-il agir comme un miroir, mais pas comme le miroir de la méchante reine dans* Blanche-Neige. *Il faut être un miroir le moins déformant possible. Comme cela, on les aide davantage et on leur permet de conserver et de développer leur autonomie sur le plan professionnel.* »
Évidemment, le directeur ou la directrice ne peut pas être partout, tout le temps, c'est pourquoi il lui faut avoir une gestion qui favorise le travail d'équipe, autant en ce qui concerne l'équipe de direction que le personnel enseignant. « *La meilleure façon de survivre dans l'enseignement, c'est de vivre en équipe*, soutient Gilles Archambault. D'ailleurs, dans son école, grâce au budget alloué pour le soutien à l'école montréalaise, il mène actuellement un projet d'expérimentation du travail d'équipe soutenu par un accompagnateur, que l'école a choisi.
Il faut dire que les jeunes enseignants sont très ouverts au travail d'équipe. Ils se regroupent assez spontanément entre eux, cherchant à s'intégrer dans une équipe d'une même matière ou d'une même classe et, selon Huguette Martin, s'ils ne sentent pas d'ouverture de la part des collègues de leur matière, ils vont chercher de l'aide auprès de collègues d'autres matières en qui ils ont confiance. De toute façon, ils n'ont guère le choix parce que, comme le dit Denis Legault : « *Quand ils ont leur classe, après un certain temps ils ont besoin de partager avec les autres leurs difficultés et leurs bons coups.* »

UNE CRÉDIBILITÉ À ACQUÉRIR

Pour pouvoir jouer un rôle d'accompagnement, il est nécessaire que les enseignants, jeunes ou anciens, reconnaissent la compétence des directeurs et directrices et leur accordent une crédibilité certaine. Cela suppose que ces derniers doivent se ressourcer continuellement afin de se tenir à jour sur le plan pédagogique et qu'ils consacrent suffisamment de temps à soutenir leur personnel.
La lecture reste le moyen d'information privilégié de même que les échanges d'idées et d'expériences avec les collègues du même milieu ou d'ailleurs. Marie-France Dussault ainsi que Maurice Plante s'occupent des dossiers de la formation du personnel de direction pour la Fédération des directeurs et directrices d'établissement scolaire. Ils ont donc des contacts avec les universités. Selon Marie-France Dussault : « *Quand on commence à faire partie d'un réseau, d'autres*

L'ÉCOLE SAINT-AMBROISE

Photo : Denis Garon

Germain Lamothe, directeur adjoint de l'école Saint-Ambroise à Montréal
« C'est parfois difficile de convaincre les enseignants qu'on est là pour les aider. »

Comme cette école primaire a opté pour une approche de gestion de classe participative, il est bien certain que les nouveaux enseignants et enseignantes doivent s'y initier. C'est pourquoi, dès le début de l'année, on les invite à participer à un atelier de formation sur cette approche, après, bien sûr, avoir rencontré tout le personnel de l'école au cours d'une activité sociale et avoir reçu, au cours d'une rencontre individuelle avec la directrice et Germain Lamothe, un dossier contenant tous les renseignements utiles, y compris de l'information sur la gestion de classe participative.
Un conseiller pédagogique étant présent à l'école deux jours par semaine, les jeunes enseignantes et enseignants ont pu le rencontrer pour discuter avec lui de l'approche retenue, dire s'ils se sentent à l'aise de l'appliquer et s'ils réussissent à le faire. De plus, ils sont jumelés à un enseignant ou à une enseignante d'expérience. Ils ont une rencontre hebdomadaire pour travailler ensemble. Les cours donnés par des spécialistes sont organisés de façon à permettre cette rencontre. S'ajoute à cette aide celle du directeur adjoint, qui est toujours prêt à les recevoir, à aller les observer en classe, à les encourager, et qui les rencontre pendant les journées pédagogiques. Compte tenu du projet pédagogique de l'école, l'insertion professionnelle des jeunes est axée sur la mise en œuvre de l'approche choisie.

LE CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE VISION 20-20

Photo : Denis Garon

Céline Renaud, directrice du Centre de formation professionnelle Vision 20-20 à Victoriaville
« La problématique de l'insertion des nouveaux enseignants est particulièrement aiguë en formation professionnelle. »

Au Centre de formation professionnelle dirigé par Céline Renaud, l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes comporte trois volets. D'abord, a lieu une rencontre avec la directrice pour régler toutes les questions administratives, préciser ce qui est attendu de leur part et traiter de la culture de l'école.
Ensuite, ils rencontrent le conseiller pédagogique qui travaille à l'école à temps plein. Il leur explique comment sont construits les programmes d'études, ce qu'il en est des objectifs et du tableau de spécifications. En fait, ils reçoivent à peu près l'équivalent d'un cours de 45 heures sur comment enseigner.
Enfin, ils rencontrent les chefs de groupe et les membres de leur secteur professionnel pour tout ce qui a trait à l'organisation matérielle.
Existe aussi, dans ce centre, une évaluation faite par les élèves. Selon ce système, les élèves se prononcent sur différents aspects des cours, et l'enseignant ou l'enseignante qui reçoit l'évaluation peut travailler à s'améliorer et recevoir de l'aide, au besoin. Car pour les enseignantes et enseignants du Centre, le perfectionnement n'est jamais terminé. Ils participent à une journée pédagogique régionale chaque année, mais c'est surtout le soutien du conseiller pédagogique qui leur permet d'entrer dans la profession sans trop se décourager.

personnes nous alimentent. La communication électronique facilite les échanges d'idées ».
Comme Maurice Plante, Denis Legault est très actif au sein de son association. Pour lui, la fusion des commissions scolaires a été avantageuse puisque maintenant il peut discuter avec des collègues de deux autres écoles secondaires.
Diane Provençal est membre de plusieurs associations américaines. Elle écoute des ouvrages sur cassettes pendant ses déplacements en voiture. Elle prépare des ateliers pour les enseignants et enseignantes. Lorsqu'elle s'inscrit à une session de formation, elle privilégie les ateliers de deux ou trois jours qui lui permettent d'aller à fond dans un domaine. Elle écrit parfois des articles. Elle fait également partie de divers comités à la commission scolaire.
À la commission scolaire d'Huguette Martin, il existe une structure d'accompagnement des nouveaux directeurs d'école conçue avec la participation de Claude Paquette. Elle commençait sa formation en janvier. Elle participe à des tables sectorielles où se discutent des enjeux pédagogiques liés au nouveau curriculum. Comme elle était conseillère pédagogique avant de devenir directrice adjointe, elle s'est intéressée de très près à la question des approches pédagogiques ; aussi ressent-elle un peu de frustration parce qu'elle n'arrive pas à faire autant d'accompagnement qu'elle le voudrait. Elle attribue cela à son inexpérience dans un poste de direction.
Il faut dire qu'elle n'est pas la seule à chercher du temps pour soutenir les nouveaux enseignants. Lorsqu'il est devenu directeur d'école, Gilles Archambault s'est mis à la recherche d'ouvrages et à courir les activités de perfectionnement portant sur la gestion du temps puis il a pris les moyens pour pouvoir consacrer du temps aux jeunes dans son école. *« Il faut être au carrefour de la pédagogie dans l'école et ce n'est pas dans notre bureau que ça se passe »*, fait-il remarquer. C'est pourquoi il se promène dans l'école et parle avec les gens, y compris les élèves. Il délègue donc des responsabilités à ses six adjoints en fonction d'une planification intégrée. Chaque personne doit lui présenter son plan d'intervention auprès des enseignants. Les tâches administratives, il les accomplit quand tout le monde est parti, le soir.
Maurice Plante et Marie-France Dussault font de même. Le premier confie à sa secrétaire des aspects de la gestion financière et au concierge tout ce qui a trait à l'organisation physique. Il considère que c'est l'accompagnement pédagogique qui lui appartient, mais, ajoute-t-il *« peut-être que ça fait notre affaire de nous occuper des questions administratives parce que ce n'est pas forçant, pas fatiguant, nous ne nous remettons pas beaucoup en question là-dedans, mais nous pouvons en avoir assez pour nous occuper »*. La seconde avoue avoir dû apprendre l'administration cette année parce que, dans sa nouvelle école, elle n'a plus d'adjoint responsable de l'administration et, comme elle n'aime pas beaucoup cela, elle s'en occupe après l'école, convaincue que cela va lui prendre moins de temps. Elle admet cependant entrer à l'école à 7 h le matin et n'avoir jamais fini son travail à 17 h.
Diane Provençal délègue, elle aussi. Elle l'a toujours fait et continue de le faire dans sa nouvelle école. De plus, elle voit à informatiser le plus grand nombre de tâches possible : gestion financière ou suppléance, parce qu'elle tient à être présente dans l'école, à accueillir les élèves le matin, à les saluer le vendredi soir. Elle veut aussi pouvoir préparer des ateliers pour les enseignants et enseignantes, comme elle l'a fait sur l'approche coopérative, en août, ou sur l'informatique. Elle affirme, avec un brin d'humour : *« Si tu délègues les bonnes choses aux bonnes personnes et que tu acceptes de ne pas faire une semaine de 35 heures, tu peux soutenir le personnel enseignant. »*
Quant à Céline Renaud, avec un centre employant 50 enseignants et pas d'adjoint, elle admet être dans l'obligation de s'en remettre beaucoup au conseiller pédagogique pour intégrer les nouveaux enseignants. *« Ils doivent avoir l'impression que je ne comprends rien aux contenus des programmes*, dit-elle, *ce qui est complètement faux, parce qu'auparavant j'étais enseignante en formation professionnelle. »*
Denis Legault, lui, considère que l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes ne prend pas trop de son temps parce qu'il a pu alléger la tâche d'enseignement d'un enseignant pour s'en occuper. De son côté, Germain Lamothe reconnaît avoir choisi d'être adjoint justement afin de ne pas avoir à s'occuper d'administration et de pouvoir consacrer tout son temps aux personnes.

DES SOUHAITS POUR L'AVENIR

À la fin de la table ronde, nous avons demandé à nos invités s'ils avaient des souhaits à formuler. C'était ouvrir la porte aux rêves...
Céline Renaud aimerait bien avoir la possibilité de former et de préparer les nouveaux enseignants et enseignantes avant qu'ils entrent en poste au lieu d'attendre qu'ils commencent à enseigner. Pour cela, il faudrait qu'elle puisse les rémunérer afin qu'ils quittent leur emploi avant le premier jour de classe.
Diane Provençal ferait en sorte que les jeunes enseignantes et enseignants n'aient pas une tâche pleine dès leur entrée dans la profession afin qu'ils ne se retrouvent pas en état de survie et elle ferait de même pour les plus expérimentés afin de leur permettre de jouer un rôle de mentor.
Huguette Martin voudrait que le personnel enseignant ait du plaisir à faire son travail tout comme on souhaite que les élèves aient du plaisir à apprendre. Cette dimension ne devrait pas être oubliée lorsqu'on accompagne les nouvelles recrues.
Denis Legault souhaite que l'université ajuste son calendrier scolaire de façon à permettre aux stagiaires de passer une étape complète dans l'école. Il avait formulé un autre souhait au cours de la discussion, souhait qui s'adressait à notre revue : pourquoi ne pas tenir une table ronde avec les directrices et les directeurs généraux des commissions scolaires pour voir comment ils favorisent l'insertion professionnelle des nouveaux directeurs et des nouvelles directrices?

LES TRAJECTOIRES D'INSERTION DE JEUNES PROFS AU QUÉBEC

par Josephine Mukamurera

L'INSERTION PROFESSIONNELLE D'HIER À AUJOURD'HUI : VERS UN ÉCLATEMENT DES MODÈLES D'INSERTION ET DES FORMES DE TRAVAIL

« Il n'y a pas si longtemps encore, l'instruction et l'acquisition d'un diplôme étaient reconnues d'emblée comme la voie par excellence pour se tailler une place, généralement enviable, sur le marché du travail. La question de l'insertion ne se posait pas pour les jeunes diplômés » (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, p. 11), à l'exception des inadaptés sociaux et des handicapés intellectuels, physiques ou sensoriels. Bien que les analyses statistiques montrent encore que la formation et la qualification demeurent importantes à bien des égards (MEQ, 1998 ; CSE, 1997), il n'en demeure pas moins qu'on ne s'intègre plus au marché du travail de la même façon aujourd'hui et que le processus d'insertion professionnelle est devenu beaucoup plus complexe et plus problématique que durant les années 50-70. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation note que le passage de la jeunesse et des études à la vie adulte et au travail rémunéré, de la dépendance à l'autonomie, n'est plus aussi net et marqué qu'il l'était autrefois et que les processus ont de plus en plus tendance à se chevaucher (CSE, 1997, p. 11). On observe également, depuis une vingtaine d'années, l'apparition des emplois atypiques et une croissance fulgurante de la précarité du travail dans le secteur des services et au sein de groupes semi-professionnels du secteur public (Langlois et autres, 1991).

Dans l'enseignement au Québec, à cause notamment de la diminution croissante des effectifs scolaires, de la saturation du marché et des compressions budgétaires importantes qui font suite aux crises économiques du début des années 80 et 90, le renouvellement du personnel des commissions scolaires s'est à peu près arrêté et l'embauche de jeunes enseignants permanents s'est tarie. Cette situation s'est concrètement traduite par l'existence d'une importante armée de réserve de 40 000 à 50 000 enseignants en attente d'un poste permanent (Bousquet, 1990) et une croissance fulgurante du phénomène de la précarité de l'emploi. Selon les données basées sur l'année 1993-1994 (CEQ, 1996), il y aurait près de 45 000 enseignants à statut précaire, soit environ 45 p. 100 de tout le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Or à la même période, on estime à seulement 11 040 postes équivalents à temps complet (ETC) précaires disponibles, ce qui veut dire que pour chaque poste ETC disponible, non occupé par un enseignant permanent à temps plein, il y a à peu près quatre enseignants à statut précaire qui tentent de l'occuper de diverses manières : à temps partiel, à la leçon, comme suppléant, etc. Mentionnons en outre qu'en moyenne 3 000 nouveaux diplômés de l'enseignement alimentent annuellement le bassin de réserve d'enseignants qualifiés durant les années 80 (Bousquet, 1990) et que la décennie 90 n'a pas été marquée par une baisse de ce nombre. Dans ce contexte, il va sans dire que la rareté et la précarité des emplois dans le domaine de l'enseignement sont au cœur même de la problématique de l'insertion professionnelle de nouvelles générations et des cheminements de carrière qui s'offrent à eux aujourd'hui. Qu'en est-il des trajectoires concrètes suivies par les jeunes enseignants et enseignantes pour s'insérer dans la profession qu'ils ont choisie ? Dans ce qui suit, nous tentons de faire ressortir les phénomènes principaux qui caractérisent ces trajectoires.

Mentionnons d'emblée que la description présentée repose sur l'analyse de vingt trajectoires individuelles et d'entrevues menées en 1992-1993 auprès de vingt jeunes enseignantes et enseignants travaillant dans sept commissions scolaires de la ville de Québec et de ses banlieues.

Bien entendu, compte tenu des limites de notre échantillon, les résultats de cette recherche n'ont pas une portée de généralisation statistique et ne rendent pas ou rendent peu compte des changements possibles découlant de la reprise de l'embauche depuis la seconde moitié de la décennie 90. Cependant, sur le plan qualitatif, les phénomènes décrits dans les lignes qui suivent reflètent globalement la situation vécue par des milliers d'autres jeunes enseignants et pour quelques années encore, croyons-nous.

LE DÉPLOIEMENT DES TRAJECTOIRES D'INSERTION DE JEUNES PROFS

Grâce à une analyse en profondeur d'une vingtaine d'entrevues semi-structurées alliée à des données documentaires et à une analyse des calendriers d'activités relatant, mois après mois (pour une durée moyenne de huit ans sur le marché du travail), les occupations de chaque jeune prof interviewé, des phénomènes importants caractéristiques des trajectoires d'insertion sont mis en évidence. Soulignons d'emblée, comme l'explicite la thèse sur le processus d'insertion de jeunes enseignants (Mukamurera, 1998), que toute trajectoire s'inscrit dans une certaine durée caractérisée par des dimensions et des facteurs qui marquent et structurent les cheminements. Dès lors, s'engager dans un processus de recherche d'emploi en enseignement, c'est s'engager forcément dans un processus où le temps est à la fois un vecteur du changement professionnel, une ressource mobilisable par les acteurs, ainsi qu'une contrainte inhérente à leurs projets d'insertion, puisque ceux-ci changent avec le temps au contact de la réalité du marché du travail et des contraintes multiples auxquelles ces jeunes doivent faire face. Nous avons donc abordé les trajectoires d'insertion comme des processus temporels, et l'analyse met en évidence deux traits dominants caractéristiques des trajectoires de jeunes enseignants et enseignantes des années 80 et 90 : d'une part, leurs trajectoires, en tant que processus temporels, n'obéissent pas à une logique linéaire comme autrefois et, d'autre part, elles possèdent tout de même une certaine cohésion et une orientation historique. Voyons de plus près chacun de ces aspects.

LA NON-LINÉARITÉ DES TRAJECTOIRES

Les analyses montrent que les trajectoires d'insertion des jeunes enseignants et enseignantes sont des processus temporels non linéaires. Dans le matériel analysé, il n'existe pas en effet d'itinéraire typique comportant le déroulement d'une suite de phases ou d'étapes clairement définies une fois pour toutes. En réalité, même les critères traditionnels qui, dans les travaux de recherche, servent de marqueurs temporels et situationnels pour définir le début et la fin du processus d'insertion professionnelle, sont difficilement applicables aux trajectoires réelles des jeunes profs. Sur le plan temporel, la non-linéarité des trajectoires se manifeste par cinq phénomènes :

L'encbevêtrement, qui s'illustre dans la diversité des modalités d'entrée dans le métier et la variété des occupations après la sortie des études, les délais plus ou moins longs pour effectuer le stage probatoire, la variété des situations d'emploi en enseignement et des conditions d'affectation, les situations de travail, de recherche d'emploi, de travail en dehors de l'enseignement, de chômage, d'inactivité, de double emploi ou de retour aux études et leur alternance.

Le changement, qui est un phénomène dominant surtout durant les premières années sur le marché du travail. Ainsi, les jeunes profs connaissent des changements fréquents de milieux et de conditions de travail : changements de classe, changements dans la tâche, changements d'école, changements de discipline d'enseignement, changements de commission scolaire, etc. L'importance du changement renvoie aussi au morcellement de la tâche de ces jeunes consécutivement à l'affectation à des tâches restantes. Ces changements s'expliquent surtout par les pratiques d'affectation et de répartition des tâches qui

Photo : Denis Garon

donnent la priorité et le choix aux enseignants permanents, ainsi que par le règlement d'ancienneté qui pénalise les plus jeunes lorsqu'il s'agit d'attribuer des contrats à temps partiel (règle du « dernier arrivé, premier parti »). Les jeunes sont alors plus souvent sujets à des phénomènes de supplantation (*bumping*) et se voient attribuer ce qu'ils appellent des « queues de tâche » ou des « fonds de tâche », etc. Ainsi, leur tâche est souvent éclatée et parfois une partie se situe en dehors de leur champ de compétence, ce qui alourdit le travail, si l'on considère par ailleurs qu'ils doivent souvent repartir de zéro et se réadapter d'une fois à l'autre à une nouvelle tâche et à un nouvel environnement physique et humain.

La discontinuité temporelle et situationnelle, qui se révèle par les délais d'attente plus ou moins longs entre la sortie des études et le premier emploi, et surtout le premier contrat, par l'obtention de contrats successifs entrecoupés de périodes d'attente et par des situations de suppléance occasionnelle, de chômage, de recherche d'emploi, d'études, d'occupation d'emploi d'appoint, d'inactivité, etc. Il va sans dire que cette discontinuité temporelle et situationnelle entraîne une discontinuité pédagogique, ralentit le processus d'apprentissage du métier et retarde l'étape de la « consolidation » (Huberman, 1989) chez les enseignants novices.

L'allongement et la perte de sens du processus d'insertion, c'est-à-dire que l'on constate, au fond, que l'insertion cesse d'être une phase d'entrée dans la profession d'enseignant ou d'enseignante, pour devenir une sorte d'état professionnel dont la durée est souvent indéterminée ou, dans la vaste majorité des cas, très longue : par exemple, occupation d'un emploi à temps partiel pendant des années et parfois même à 100 p. 100 du temps, avec réembauche d'année en année, soit par priorité de compétence, soit par droit de rappel basé sur l'ancienneté. Progressivement, des enseignants à statut précaire accumulent ancienneté et expérience et finissent donc par se faire une place au sein de leur commission scolaire, sans nécessairement y être insérés sur le plan légal (permanence).

La mouvance des limites initiales et finales des trajectoires, qui se traduit par l'absence de critères fiables et universels permettant de fixer le moment du début et celui de la fin de l'insertion. On constate en effet que les critères traditionnels (sortie du système éducatif, recherche d'emploi, contrat à temps plein et à durée indéterminée — stabilité, permanence—, correspondance formation-emploi) servant habituellement de marqueurs temporels et situationnels pour définir objectivement le début et la fin du processus d'insertion professionnelle sont difficilement applicables aux trajectoires individuelles réelles de jeunes profs interviewés. Par exemple, l'analyse des trajectoires met en évidence une hétérogénéité dans les modalités d'entrée dans la profession (avant ou après les études, par de la suppléance ou l'obtention de contrats, etc.) et la quasi-impossibilité pour beaucoup de jeunes d'obtenir des contrats à temps plein de façon régulière pendant que d'autres mettent plusieurs années avant d'obtenir leur brevet d'enseignement (anciens programmes de formation des maîtres), faute de contrats. Par ailleurs, si l'on s'en tient aux critères traditionnels d'insertion mentionnés ci-dessus, il s'avère que beaucoup de jeunes enseignants ne sont pas encore insérés après nombre d'années de travail et que certains ne le seront peut-être jamais avant l'âge de la retraite (comme l'insinuait l'un des interviewés). Bref, les résultats détaillés de la recherche (Mukamurera, 1998) permettent de dire que l'insertion est aujourd'hui un processus « ouvert » en amont et en aval, dont on ne peut fixer *a priori* et pour tout le monde ni le moment de début et de fin ni la durée, à moins de redéfinir le concept même d'insertion et d'y introduire des dimensions plus souples et adaptées aux nouvelles réalités du marché et des acteurs en présence.

Les cinq phénomènes présentés expriment, au fond, les transformations profondes qui ont marqué la carrière de l'enseignant ou de l'enseignante à partir du début des années 80 (Lessard et Tardif, 1996 ; Lessard, Perron et Bélanger, 1991 ; Bousquet, 1990 ; Conseil des universités, 1986). Alors que dans les décennies précédentes, les nouveaux enseignants pouvaient mener leur carrière selon un processus relativement connu et linéaire (formation, recherche d'emploi, obtention d'un emploi, probation, permanence), les nouvelles générations d'enseignants des années 80 et 90 sont victimes de l'effondrement de ce modèle d'insertion. En s'engageant dans la recherche d'un emploi en enseignement, elles entrent en quelque sorte dans un long labyrinthe professionnel dont les méandres sont autant de défis pour elles. En effet, même si les rangs des enseignants permanents commencent à s'ouvrir à la suite des nombreuses retraites, il n'en reste pas moins que les nombreux enseignants à statut précaire travaillant dans les commissions scolaires depuis des années, viendront occuper la plupart des postes permanents qui deviendront vacants, tandis que de nouveaux diplômés connaîtront à leur tour une « insertion précaire ». D'ailleurs, selon des données récentes (CMEC, 1998 ; Statistique Canada, 1998), la précarité en enseignement demeurera encore pour quelques années une réalité importante au Québec et au Canada en général, ce qui continuera de rendre difficile la phase d'insertion des jeunes profs.

L'HISTORICITÉ DES TRAJECTOIRES

Les trajectoires de jeunes profs ne sont pas linéaires, certes, mais cela n'est pas synonyme d'absence de régularités. En réalité, ce phénomène ne signifie pas que les enseignants font constamment du surplace, en recommençant perpétuellement les mêmes activités ou en refaisant toujours les mêmes expériences. En d'autres mots, la non-linéarité des trajectoires n'implique pas forcément l'absence de progression et d'amélioration dans le statut, les conditions de travail et les liens d'emploi.

À ce sujet, les analyses de cas effectuées montrent qu'il y a une amélioration progressive dans la situation de l'emploi au fur et à mesure que s'allonge le processus d'insertion. Cette amélioration progressive suit *grosso modo* la trame suivante :

- période d'attente avant le premier contrat ;
- suppléances dans différentes écoles du système scolaire québécois, accompagnées parfois d'emplois de transition en dehors des milieux scolaires ou dans d'autres provinces canadiennes ;
- passage de la suppléance occasionnelle à la situation de travail avec contrats ;
- premiers contrats, généralement de très courte durée ;
- puis, progressivement, contrats à temps partiel de plus en plus substantiels et travail toute l'année scolaire ;
- enfin, possibilité croissante d'obtenir un contrat à temps plein dans sa commission scolaire, après un laps de temps variant de deux à sept années de travail à statut précaire.

Cette trame — dégagée par induction des analyses de cas — ne correspond pas à une suite d'étapes naturelles ou logiques emboîtées les unes dans les autres. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un modèle d'insertion, car tous les enseignants ne suivent pas forcément cette trame, certains d'entre eux restent cantonnés à certaines activités et statuts, d'autres ne se rendent jamais à l'étape finale, ou encore, pour des raisons de survie, d'autres font des va-et-vient entre l'enseignement et d'autres occupations. Processus non linéaires, les trajectoires des jeunes profs sont toutefois porteuses, à travers le temps, à travers l'engagement et l'action des acteurs, d'une historicité, c'est-à-dire de la structuration continuelle du présent à partir des actions et des événements passés. Cette historicité des trajectoires se révèle à travers les trois ordres de phénomènes qui suivent :

Propriété cumulative des actions d'insertion : Nos données indiquent que les jeunes profs ne sont pas et ne restent pas passifs ; au contraire, ils agissent, prennent

des décisions, utilisent des stratégies, etc. Bref, ils travaillent fort à leur insertion. Or, nos analyses révèlent que les trajectoires des jeunes interviewés dépendent, à chaque moment, de leurs actions passées, c'est-à-dire que ce qu'ils peuvent faire et espérer aujourd'hui dépend en bonne partie de ce qu'ils ont fait et réalisé auparavant. Par exemple, si un jeune enseignant, après avoir envoyé des curriculum vitae un peu au hasard, parvient à entrer en relation avec une personne dans une commission scolaire ou une école, celle-ci fera désormais partie de l'historique de sa trajectoire: elle peut lui être utile dans d'autres actions et lui ouvrir d'autres portes. Dans le même sens, à force de persévérer dans une situation de suppléance ou de contrats à la leçon, de jeunes profs finissent par être connus dans quelques écoles et voient croître ainsi leur chance d'obtenir des contrats plus longs et d'être réengagés au fil des ans. Bref, ce que font les acteurs n'est pas inutile, mais dessine progressivement, à travers le temps, une trame où les actions et initiatives passées constituent des jalons vers l'atteinte d'un but professionnel.

Historicité objective : L'historicité des trajectoires des jeunes est aussi en quelque sorte objective, dans la mesure où elles se déroulent dans un contexte socio-institutionnel qui enregistre leur existence et leur passage sous la forme de documents, de contrats, de noms inscrits sur des listes, etc. La fameuse liste de rappel est le meilleur exemple de cette objectivité historique: avec le temps, des efforts et de la patience, de jeunes profs y voient leur nom inscrit, gagnant ainsi le droit à une existence historique officielle attestée par le principe d'ancienneté. Ce principe montre justement que l'histoire compte: l'ordre dans lequel on y apparaît détermine les possibilités du présent et du futur.

Historicité subjective : La trajectoire n'est pas seulement objective, elle a aussi une existence subjective pour chacun et chacune. En effet, le parcours de jeunes profs engagés dans un processus d'insertion n'est pas qu'une suite d'actions et d'événements mais dépend d'une évaluation subjective de leur situation, d'une interprétation constante de ce qu'ils ont réalisé auparavant, de l'étape où, à leurs yeux, ils sont rendus et de ce qu'ils espèrent obtenir par la suite. On constate, par exemple, que chez de jeunes enseignants, les notions de précarité et de stabilité d'emploi ne font pas référence uniquement, ni même principalement, à des critères objectifs d'emploi, mais aussi à leurs interprétations de leur situation présente et passée, à leurs représentations de l'ensemble de leur situation et à leur anticipation de réembauche. C'est ainsi que certains facteurs et certaines expériences peuvent représenter une ressource de survie et jouer un rôle compensateur leur permettant de poursuivre la « carrière » d'enseignant malgré des itinéraires instables et cahoteux: régularité des contrats, contrats substantiels, bonne position sur la liste de rappel par ancienneté, équité, tâche confortable, valorisation par la direction d'école et intégration dans l'équipe-école, collaboration ou soutien de la direction, bonnes relations avec les collègues, sentiment de progression, optimisme en face de l'avenir, amour de l'enseignement, etc. Dans un sens analogue, les travaux récents remettent en question la définition même de la notion de stabilité fondée sur un contrat à durée indéterminée comme à l'époque du plein emploi. Ainsi, de nouvelles notions sont mises en relief, telles que la régularité du travail, la continuité du revenu, l'autonomie financière et l'employabilité (Trottier et autres., 1997; Vincens, 1996; Nicole-Drancourt, 1994)

Conclusion

Non linéaires mais dotées d'une historicité, telles nous semblent être les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes profs lorsqu'on les envisage comme des processus temporels. Toutefois, il ne faut pas oublier que derrière leur apparente homogénéité se cachent la diversité et la singularité des profils quant à l'assemblage et à l'harmonisation dans le temps des événements constitutifs. À vrai dire, il y a autant de trajectoires qu'il y a de personnes engagées dans un projet d'insertion. En outre, les phénomènes décrits plus haut rendent compte du fait que l'insertion professionnelle est plus que jamais un véritable *work in progress* et que les trajectoires sont des « histoires ouvertes » où l'action des acteurs contribue constamment à définir l'avenir au contact même des situations qui risquent de le défaire ou, du moins, de le rendre improbable ou imprévisible. Enfin, ces phénomènes amènent à remettre en question la définition même de l'insertion professionnelle fondée seulement sur les critères objectifs d'emploi, et à relativiser les notions de précarité, de stabilité et de sécurité d'emploi, encore teintées d'une vision traditionaliste de l'époque du plein emploi.

Photo : Denis Garon

La récente vague d'embauche de nouveaux enseignants (on parle de 10 500 « nouveaux » enseignants et enseignantes pour l'année 1997-1998) qui fait suite à la création de la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans et à demi-temps pour les enfants de 4 ans dans certains milieux ainsi qu'aux retraites massives dans le secteur de l'éducation atténuera (sur le plan quantitatif) quelque peu (temporairement?) le problème d'insertion et de précarité d'emploi chez les jeunes mais sans vraiment le résoudre d'ici quelques années encore, et cela pour quatre raisons au moins: 1) la réserve d'enseignants à statut précaire est encore largement supérieure au nombre estimé d'embauches nécessaires; 2) chaque départ d'enseignant (retraite ou autre motif) n'équivaut pas nécessairement à l'entrée d'un nouvel enseignant permanent à temps plein. Des phénomènes tels que la diminution de l'effectif scolaire depuis les années 80 et la diminution de l'effectif enseignant depuis 1992-1993 (MEQ, 1997) sont loin de favoriser l'équilibre entre les départs et les arrivées; 3) la priorité d'accès à un poste pour les personnes qui enseignent déjà à temps partiel dans les commissions scolaires; 4) à chaque année encore, beaucoup de nouveaux enseignants viennent grossir le bassin de réserve d'enseignants qualifiés à statut précaire ou sans emploi: le nombre de permis d'enseigner émis annuellement demeure élevé et aurait même explosé pour atteindre un record de 6 000 permis au milieu des années 90 (MEQ, direction des études économiques et démographiques).

D'ici l'an 2005, on estime qu'il y aura une vague importante d'embauche de nouveaux enseignants pour combler le vide laissé par les départs massifs à la retraite. Même si on admet que l'intensité du recrutement sera très différente de celle des années 60[1], il y a lieu tout de même de se demander si un tel renouvellement massif et soudain ne risque pas encore une fois de bloquer la profession pour un autre quart de siècle, ce qui entraînerait des conséquences semblables à celles connues par les générations entrées sur le marché du travail particulièrement durant la décennie 80.

On ne peut pas non plus passer sous silence les nouvelles tendances qui émergent dans l'emploi et la profession d'enseignant actuellement: on parle de réorganisation du travail, de temps partagé, de diversification de tâches, de gel d'avancement d'échelon (effet négatif sur le salaire des jeunes), de décentralisation du réseau scolaire, de professionnalisation, de transformation du syndicalisme, de renégociation du plan de rémunération au nom de l'équité salariale, etc. De telles tendances vont redessiner le paysage de l'emploi en enseignement au cours des prochaines années et modifier en profondeur les pratiques d'embauche des institutions scolaires et l'idée même de faire carrière ou de s'insérer en enseignement. Ces phénomènes devraient mériter un examen sérieux dans un proche avenir.

Joséphine Mukamurera est professeure à l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

BOUSQUET, J. C. *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989-2011*, Québec, MEQ, DGRD, 1990.

CENTRALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (CEQ). *Examen des pratiques d'emploi du personnel à statut précaire dans l'enseignement au secteur jeune (préscolaire, primaire et secondaire)*, Québec, 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC). *Renforcement du rôle des enseignants*, Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 1998.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. *Bilan du secteur de l'éducation* (volet 3), *Les besoins de diplômés en éducation*, Québec, Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, 1986.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE. *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1997.

HUBERMAN, A. M. « Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et prévision », *Revue Française de Pédagogie*, n° 80, 1989, p. 5-16.

LANGLOIS, S., J.-P. BAILLARGEON, G. CALDWELL, G. FRÉCHET, M. GAUTHIER, et J.-P. SIMARD. *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1991.

LESSARD, C., et M. TARDIF. *La profession enseignante au Québec de 1945-1990: Histoire, structures, système*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.

LESSARD, C., M. PERRON et P. W. BÉLANGER (dir.). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 90*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1991.

MEQ. *Indicateurs de l'éducation*, éditions 1996 et 1997, Québec, 1997.

MUKAMURERA, J. *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, thèse de doctorat, Sainte-Foy, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1998.

NICOLE-DRANCOURT, C. « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 35, 1994, p. 37-68.

STATISTIQUE CANADA. *Statistiques sur l'éducation*. Ottawa, 1998.

TROTTIER, C., L. LAFORCE et R. CLOUTIER. « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université », *Formation Emploi* (numéro spécial Enseignement supérieur et trajectoires étudiantes), n° 58, 1997, p. 61-78.

VINCENS, J. *Insertion professionnelle des jeunes. Délimiter un champ de recherche?*, Toulouse, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi, 1996.

1. Le recrutement massif des années 60 résultait d'une explosion de la demande due à une augmentation du nombre des élèves, à une augmentation de la fréquentation scolaire pour le niveau secondaire et de profondes réformes de structure (Bousquet, 1990), ce qui n'est pas nécessairement le cas actuellement

À LA RECHERCHE DE PROJETS D'INSERTION DES JEUNES PROFS

Comme à notre habitude, nous ne pouvions relater ce qui est expérimenté ici et là au Québec, en matière d'insertion professionnelle, sans faire un peu le tour de la Belle Province. De Baie-Saint-Paul à Boisbriand, de Trois-Rivières à Fleurimont, nous sommes allés rencontrer des artisans de l'improbable, des devancières capables de rassembler des gens autour d'idées nouvelles, des personnes audacieuses qui ne craignent pas de secouer la poussière.

Bien que leurs projets fassent figure de cas d'espèce, et que quelques-uns ne portent pas directement sur l'insertion des jeunes enseignants et enseignantes, tous s'y rapportent de près ou de loin et offrent à cet égard d'indéniables ressources et pistes de réflexion. Qui plus est, si vous ne craignez pas la redondance, vous trouverez que, sous des dehors variés, ces expériences cachent en filigrane des traits dont la similitude est remarquable : la présence de convictions bien ancrées en ce qui concerne l'importance de soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes ; la recherche de solutions nouvelles à des problèmes inédits dans un contexte de rareté des ressources ; la création de conditions favorisant la communication et les discussions pédagogiques ; le souci de préserver les acquis tout en s'ouvrant aux idées nouvelles ; l'encouragement à s'inscrire dans une formation continue.

Les six projets d'insertion que nous décrivons n'épuisent pas le répertoire des possibilités, bien sûr. Nous sommes certains qu'il existe bien d'autres réalisations dont nous n'avons pas entendu parler, mais nous croyons que nous y retrouverions les caractéristiques de celles que nous vous présentons ci-dessous.

Luce Brossard et Guy Corriveau

DE NOTRE-DAME-DE-FATIMA

par Guy Corriveau

« *J'ai eu comme une douche froide*, raconte M^me^ Charlotte Dubé, directrice de l'école Notre-Dame-de-Fatima à Boisbriand, *quand j'ai vu que plusieurs enseignantes partaient à la retraite et qu'on s'apprêtait à donner ici l'éducation préscolaire à temps plein. Toute l'équipe allait être chambardée!* » Arrivée il y a cinq ans à la direction de cette école primaire de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, elle se rappelle avoir été inquiète de voir s'écrouler comme un frêle château de cartes tout le travail d'animation pédagogique de ses premières années.

Avec une patiente détermination, qu'on sent à sa voix et à son regard, elle avait entrepris, par l'introduction d'un projet éducatif axé sur la coopération, une lente métamorphose des mœurs de l'école. Elle le dit sans détour : pour elle, qui travaille toujours en collégialité, les décisions sont à prendre ensemble, mais selon elle aussi, les enseignants sont des leaders à qui il faut laisser la chance d'exercer leur compétence avec autonomie. « *C'est sûr que le cheminement est plus long. Mais je suis de celles qui disent qu'il faut prendre le temps. On y va plus lentement, à petits pas, sûrement. Aussi j'avais, jusqu'à l'année dernière, un groupe qui était rendu à maturité. Une équipe de travail où chacun était capable de donner son opinion, où les gens ne se sentaient pas attaqués quand on discutait une idée.* »

Et puis, s'est mis à souffler un inquiétant vent du large. Qu'on en juge : son équipe allait entreprendre l'année scolaire suivante avec quatorze nouvelles enseignantes (dont dix en enseignement ordinaire, pour la plupart fraîches émoulues de l'université) sur dix-neuf! « *L'année passée, j'avais tellement de petites nouvelles qu'en réunion, j'avais l'impression d'être devant une classe. D'autant plus que j'avais là une de mes anciennes élèves, imaginez.* » C'est effectivement une impression facile à imaginer. Comme on se figure assez bien l'inquiétude naissant de l'inconfortable situation : comment les introduire toutes et bien à l'exercice de la profession et à la culture de l'école?

À juste titre, Charlotte Dubé est entrée en profonde réflexion. « *Je réfléchissais, je réfléchissais...* »,

Photo : Denis Garon

CHARLOTTE DUBÉ

Photo : Denis Garon

dit-elle. Former, comme elle le faisait habituellement lors d'une probation, un comité d'accompagnement pour chaque nouvelle enseignante ? Cela aurait nécessité un temps fou en supervision et, de toute façon, son école ne comptait même pas suffisamment d'enseignantes expérimentées pour former tous les comités. « *Je réfléchissais, je réfléchissais…* » De plus, les jeunes enseignantes étant tentées, dans un contexte de probation, de faire valoir ce qu'elles réussissaient le mieux, une telle évaluation était loin de satisfaire leur directrice. « *Je réfléchissais…* » Alors que ce qu'elle cherchait au loin était déjà là, à courte distance devant elle.

La démarche d'analyse des pratiques

Charlotte Dubé et quelques collègues immédiats sont inscrits depuis quelques années au programme d'introduction à la direction d'école, offert par l'Université de Sherbrooke. Ces nouveaux directeurs y ont été formés à une démarche qui, essentiellement, consiste à échanger leurs idées sur leur pratique professionnelle et à l'objectiver. Leur immense satisfaction vis-à-vis de cette approche et le besoin de poursuivre le cheminement amorcé les ont naturellement amenés, il y a six ans, à former ensemble un premier groupe d'analyse des pratiques.

« *Je réfléchissais, et à un moment donné il s'est produit un déclic. Je me suis dit que c'est ce qu'il fallait que je fasse avec mes jeunes enseignantes : les accompagner dans leur profession. Ce sera la meilleure façon, parce qu'elles parleront de leurs vrais problèmes.* » Au cours d'une première rencontre où elle a réuni toute la cuvée de nouvelles enseignantes et deux enseignantes expérimentées, elle a donc présenté les tenants et les aboutissants de son projet, rendant obligatoire, une fois par mois, la tenue de rencontres d'analyse. Résultat ? « *C'est riche, riche, riche… Le conseiller pédagogique que je m'étais adjoint était emballé de l'expérience, il n'en revenait pas de voir à quel point les enseignantes avaient évolué rapidement. Déjà, avec mes trois petites nouvelles de cette année, je vois la différence…* » Disant cela, Charlotte Dubé met la main sur ses feuilles de notes et s'anime à la seule idée de présenter la démarche.

L'objectif principal d'un groupe d'analyse est de permettre aux participants et participantes d'échanger leurs points de vue sur leur pratique professionnelle et de l'objectiver. Ces rencontres où un membre, appelé pour la circonstance « propriétaire », présente un projet ou une situation qu'il juge problématique, devraient amener les autres membres à apporter leur soutien de même que des solutions, et donner naissance à un réseau de communication et d'entraide. Pour favoriser le partage d'idées, d'outils et de moyens utiles à la gestion des différentes ressources, ces réunions supposent aussi un très grand lien de confiance (« *qui n'existait pas dans ce groupe, les jeunes ne se connaissaient pas* ») et la reconnaissance de l'expertise de chacune (« *ce qui n'était pas le cas non plus, car elles étaient toutes débutantes* »). En conséquence, la viabilité d'un tel groupe d'analyse, sujet à de fortes résistances et à de fortes émotions, repose sur des règles du jeu bien établies. L'animatrice s'assure que la démarche est claire, structurée, et que la procédure reste rigoureuse. Les rôles que les membres du groupe tiendront tour à tour doivent être bien définis et ceux-ci doivent se porter un respect mutuel. Enfin, le calendrier des rencontres doit être réaliste.

Dans le cas qui nous intéresse, les données sont les suivantes. Charlotte Dubé animait un groupe réunissant les dix nouvelles enseignantes de classe ordinaire, deux enseignantes expérimentées et un conseiller pédagogique. Les rencontres étaient tenues une fois par mois. Comme

Photo : Denis Garon

chacune des jeunes enseignantes devait y exposer la situation problématique dont elle était la propriétaire, le groupe a, dès la première rencontre, préparé un calendrier qui fixait l'ordre de présentation de chacune. Les plus confiantes se sont naturellement portées comme premières volontaires. Mais il y avait suffisamment de souplesse pour qu'en tout temps un membre puisse amener une situation urgente à la place d'une autre déjà prévue à l'ordre du jour. Chacune des rencontres, qui avait lieu après l'école, durait une heure et demie, exceptionnellement deux heures.

Le fil d'une rencontre

Deux ou trois jours avant une rencontre, la directrice s'informe, auprès de l'enseignante qui y tiendra le rôle de propriétaire, de la nature du problème qu'elle entend soumettre au groupe. Cela permettra au conseiller pédagogique, mis au fait de la situation, de préparer un cadre théorique qui pourra contribuer, en temps opportun, à soutenir le groupe dans son analyse du problème.

1. Présentation d'un projet ou d'une situation jugée problématique

La propriétaire expose son problème au groupe. Elle dispose pour cela de quelques minutes. « *Ça peut être de tout ordre*, explique Charlotte Dubé. *Mais comme c'est un vrai problème que l'enseignante vit dans sa classe ou dans l'école, il ne peut pas se situer en dehors de la profession. Il peut s'agir par exemple d'une relation avec un élève, d'un problème lié à l'évaluation des apprentissages ou à une notion en particulier, etc.* ». À cette étape, les membres du groupe se limitent à écouter.

2. Élargissement de la problématique

Les participantes deviennent ici plus actives puisqu'elles vont rigoureusement, à tour de rôle, poser des questions ouvertes à la propriétaire. Elles l'interrogent sur sa compréhension du problème, ses points d'intérêt ou ses points de remise en question, les liens avec l'organisation (en l'occurrence la classe ou l'école), le climat ou le processus entourant le problème, etc. « *Elles n'apportent pas des solutions, elles ne donnent pas des suggestions, elles ne font que poser des questions, à partir des réponses de la propriétaire, pour élargir la problématique.* » En situant son problème dans un contexte plus large, la propriétaire en aura une compréhension plus claire.

Photo : Denis Garon

« *Je dois vous dire que, dans tous les cas, à la fin de cette étape, le problème n'est jamais celui qu'on croyait ! C'est immanquable.* » Ainsi en est-il de cette enseignante qui éprouvait de sérieuses difficultés de relations avec un élève, se voyant incapable de ne pas sempiternellement le reprendre. Au terme d'un tour de table où les questions ont porté sur l'élève comme sur elle-même, l'enseignante s'est finalement « […] *aperçue que le problème n'était pas du côté de l'élève, mais du sien. Parce que c'est sur sa faiblesse à elle que le comportement de l'enfant agissait.* »

3. Introspection et découverte

À ce stade, la propriétaire, qui ne cesse de prendre des notes, se livre elle-même à une introspection. « *À mesure qu'on lui a posé des questions, les idées ont cheminé dans sa tête. Alors il faut qu'elle réfléchisse afin de voir quel est son nouveau questionnement et quelles nouvelles pistes elle envisage.* »

4. Recadrage

Dans la démarche d'analyse des pratiques, fait suite aux échanges de vues entre collègues l'apport de modèles théoriques, introduits habituellement par l'animateur. Dans le cas présent, c'est au conseiller pédagogique que revient ce rôle. « *Il est arrivé que ce qu'il avait préparé n'a pas servi du tout, parce que le véritable problème ne correspondait pas à celui qui était défini.* »

5. Évocation

Les membres du groupe tentent d'ouvrir de nouvelles pistes ou

d'amener de nouvelles questions en établissant maintenant un lien entre le problème soulevé et leur propre expérience professionnelle. *« Et bizarrement, tous les membres de l'équipe peuvent faire un lien avec leur pratique. Ce n'est pas nécessairement le même pour toutes les enseignantes, mais chacune en découvre un. »*

6. Choix de pistes d'action

Comme tout au long de la démarche la propriétaire prend des notes, il est temps pour elle de classer ses idées et d'en faire part au groupe. Quel moyen compte-t-elle prendre? Misera-t-elle sur plusieurs pistes? Que fera-t-elle dès demain matin? Que préfère-t-elle garder en mémoire et quelles idées écarte-t-elle?

7. Objectivation de la rencontre

La rencontre tire à sa fin. Un dernier tour de table permet à chacune d'exprimer, devant un problème qui pourrait aussi être le sien, et qui l'est même devenu le temps d'un processus collectif, ce qu'elle-même entend faire dans sa classe.

Ainsi se termine une démarche, appelée néanmoins à faire encore l'objet de discussions à la rencontre suivante. À l'occasion de ce bref retour, la propriétaire racontera comment se sont déroulées les choses, ce qu'elle a effectivement essayé, ce qui a marché. *« Parce que ça a toujours marché »*, insiste Charlotte Dubé. Puis tous les membres du groupe feront de même.

D'ici là les participantes quittent la table, elles volent littéralement, semble-t-il. N'est-ce pas vers demain?

Le témoignage d'une participante

L'une des participantes du groupe d'analyse de l'an passé, Christine, est avec nous. Pendant la récréation, sur l'invitation de sa directrice, elle a confié ses élèves à une collègue quelques minutes et est venue s'asseoir pour témoigner de son expérience. Dans la jeune vingtaine, elle a dans les yeux l'étincelle de l'émerveillement. Tout au long de ses propos, un sourire enthousiaste ne la quitte pas. Écoutons-la s'exprimer librement.

« Au début, c'est difficile, oui, parce que c'est une démarche rigoureuse. Tout est écrit, on voudrait plus de spontanéité. Mais ce n'est pas long qu'on voit à quel point cette démarche-là est utile.

Des discussions au coin d'un bureau, ça ne mène pas loin. L'année dernière, je travaillais en collaboration très étroite avec une autre enseignante de 3e année, qui était aussi une amie. On se parlait de tous nos problèmes, mais on s'est rendu compte que la dynamique du groupe d'analyse allait plus loin. Grâce à ce cadre-là, on arrive, dans un court laps de temps, à passer à travers toute une problématique, puis à trouver des solutions. On prend une heure et demie et on règle ça. […] Pour ça, la dynamique du groupe est importante, il faut que les membres se fassent confiance. On sait que ce qu'on dit dans le groupe d'analyse est un peu comme un secret professionnel. Souvent, le problème exposé n'est pas le problème réel, et souvent c'est la personne même qui est en cause, alors c'est évident que ça nous touche beaucoup.

[…]

C'est comme si, après chaque rencontre, on en ressort plus légères. On repart avec un petit bagage, quelque chose qui pourra nous servir en classe ou dans nos relations, on se sent toujours plus outillées dans notre quotidien d'enseignantes. Il y a tellement de volets, tellement d'objectifs, tellement de choses qu'on voudrait faire! Le groupe d'analyse nous recentre, au fond, sur l'essentiel. On en sort parfois en se disant qu'on va prendre le temps qu'il faut avec nos élèves, ne serait-ce que ça, c'est déjà beaucoup. […] C'est d'ailleurs ce qui me surprenait, au début. Une autre enseignante apporte la problématique, on sait qu'on va l'aider, tant mieux, mais on se demande si ça va vraiment nous aider, nous.

Photo : Denis Garnot

Photo : Denis Garnot

Mais chaque fois qu'on fait le retour, à la fin pour dire ce que ça nous a apporté à chacune, on voit que c'est toujours très très riche. »

En évaluation, les enseignantes qui ont partagé l'expérience dont nous entretient Christine en font aussi un bilan fort positif. Charlotte Dubé nous en parle.

Des constatations venues avec l'usage

Le fait d'échanger leurs points de vue dans des rôles que chacune connaîtra tour à tour, explique-t-elle, a amené les enseignantes à reconnaître qu'elles étaient compétentes. *« Elles s'apercevaient que chacune a une compétence, puis qu'elles pouvaient mettre à profit les compétences de leurs collègues. »* Charlotte Dubé va même plus loin. Elle croit que le fait que les deux enseignantes d'expérience aient dû quitter le groupe en cours d'année a, somme toute, contribué à cette prise de conscience. *« La première réunion où les jeunes enseignantes ont été toutes seules, elles ont dit: "Vous êtes-vous rendu compte que, sans la présence des anciennes, on est capables de se donner des trucs" Ça a été extraordinaire! »*

Sur la composition du groupe, elle ajoute: *« De toute façon, il ne faut pas être beaucoup plus que dix ou onze, parce que ce serait trop long. Il ne faut pas que ça dure moins d'une heure et demie, […] pour que chaque personne autour de la table y trouve son compte. Mais il ne faut pas non plus que ça dure plus que ça, parce que c'est difficile, sur le plan émotif. Et puis une heure et demie d'attention constante c'est exigeant pour l'animateur. »*

Ce qui, par la bande, soulève l'importance du rôle de l'animateur. Charlotte Dubé se souvient d'avoir mis sur pied, deux ans plus tôt, des rencontres pédagogiques informelles. Les midis-causeries ont tenu le coup, jusqu'à ce que la directrice s'absente, réclamée ailleurs. Peu après son départ, le groupe s'est disloqué. Comme quoi la directrice est souvent l'âme pédagogique de son école. *« C'est bien sûr que j'ai un intérêt pour la pédagogie,* reconnaît-elle, *tout comme pour aider les jeunes enseignantes. Beaucoup d'entre elles manquent de confiance. Si elles sont bien préparées par l'université? »* [Elle réfléchit.] *« Oui, mais c'est l'expérience qui va les aider à avancer. »*

L'expérience que procure l'examen critique, dirait-elle, car elle croit beaucoup à la pratique réflexive, que permet, entre autres choses, un groupe d'analyse. *« À partir du moment où tu es capable de critiquer ce que tu fais, comme dans un groupe d'analyse des pratiques, je pense que tu avances. Et puis, dans une telle démarche, les enseignantes ont l'occasion de voir que leur pratique peut être reliée à la théorie. Ça aide à préciser le référentiel pédagogique et à se faire un discours pédagogique. Je leur dis: "Vous êtes capables, vous avez les compétences, faites-vous confiance. Construisez votre discours pédagogique, étayez votre jugement, puis les jeunes vont vous faire confiance. Ils vont vous faire confiance si vous êtes capables de leur montrer ce que vous êtes et comment vous êtes. Quand vous rencontrez des parents, soyez capables de leur dire ce que vous faites et pourquoi vous le faites." »*

En conclusion

Charlotte Dubé considère sans hésitation que l'expérience qu'elle a tentée dans son école *« pourrait se poursuivre pendant toute une carrière. Car on travaille sur les vrais problèmes et tout le monde y trouve son compte. Pour accepter de participer à un tel groupe, il faut sentir qu'on y gagne quelque chose. »* Et elle conclut fièrement: *« On y gagne tellement que cette année on continue! Je n'ai fait qu'une seule invitation et celles qui sont encore ici seront toutes présentes. »*

Ainsi que les trois petites nouvelles de cette année.

Guy Corriveau est rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

UN LIEU POUR APPRENDRE AVEC LES COLLÈGUES

par Guy Carrière

Inspiré d'un concept anglo-saxon assez répandu aux États-Unis, le Centre des enseignantes et des enseignants (CEE) de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) est unique au Québec et dans sa prime jeunesse. Permanent depuis tout juste deux ans, après un prélude expérimental, le Centre connaît une fréquentation progressive et plus que prometteuse. M^me^ Dominique Paul, responsable du CEE depuis sa définitive vocation, y est assurément pour quelque chose. Elle connaît le Centre sous toutes ses coutures, elle en parle avec l'ardente cordialité de quelqu'un qui s'apprête à recevoir des invités de toutes parts.

« Le Centre, explique-t-elle, *c'est un lieu physique où les enseignantes et les enseignants se retrouvent. C'est un endroit qui leur appartient, dans lequel ils peuvent venir pour se développer professionnellement.* » Autour de nous, ses propos s'incarnent en tables rondes, en salles multifonctionnelles bardées de tableaux, en équipement audiovisuel, en ordinateur, en centre de documentation et en présentoirs bondés de matériel didactique. Ici, tout respire une lumineuse pédagogie, tout invite à reprendre des forces.

Mais cela ne va évidemment pas sans ressources financières. Derrière une telle initiative, il faut voir l'appui du Comité paritaire de perfectionnement, relevant à la fois de l'Alliance (CEQ) et de la CSDM. Ce comité a donc utilisé une partie des fonds de perfectionnement de ses 6 000 enseignants pour créer, à leur intention, le CEE.

Connaître et se faire connaître

La gestion du CEE est confiée à un comité formé essentiellement d'enseignantes et d'enseignants. Se réunissant à quelques reprises durant l'année, ils consacrent chaque fois une soirée entière à mûrir de grandes orientations, grâce auxquelles sera composé le menu des activités de perfectionnement tenues pendant l'année.

Se préoccupant d'abord de la formation continue, le CEE ne peut donc se tenir au fait des besoins des enseignantes et des enseignants que par des terminaisons nerveuses sensibles aux incessants stimuli de leur environnement. C'est le rôle qu'assument leurs porte-parole dans les 200 écoles de la CSDM. En fait, leur emploi est double, car il consiste en retour à faire connaître le Centre dans leur milieu de travail. *« Chaque école se nomme une ou un porte-parole au début de l'année, avec qui on correspond tous les mois. On leur envoie* La Clé (bulletin de liaison du Centre, qui surabonde d'activités à venir) *en nombre suffisant pour les distribuer aux enseignants et enseignantes. Cette année, on leur a aussi remis une chemise promotionnelle présentant le CEE, ce qui leur permet de mieux en parler.* » Celle-ci contient un questionnaire, dans lequel le ou la porte-parole peut dresser l'inventaire des besoins de son école. S'y trouve aussi un document appelé « Offre de service ». *« Soixante-dix pour cent ou plus de nos activités de formation sont offertes par des enseignants ou des enseignantes! On veut les inciter à nous faire connaître leurs compétences.* » Les porte-parole sont invités au Centre deux fois par année, comme ce fut le cas le 26 octobre dernier, après avoir terminé l'« Inventaire des besoins » et « l'Offre de service ». *« Chaque porte-parole avait fait l'exercice auprès de ses collègues! Même ceux et celles qui ne pouvaient pas venir m'ont télécopié leur réponse. J'avais une pile épaisse comme ça. Je trouve ça extraordinaire!* »

De cette collecte, le comité de gestion tire l'inspiration des grands thèmes qui animeront bientôt le Centre. Quand elle parle de la pléthore d'activités qu'elle va dès lors organiser, Dominique Paul montre bien quel enthousiasme l'anime.

Activités et services offerts

Toutes offertes gratuitement, les activités du CEE sont regroupées sous trois rubriques : les ateliers continus, les ateliers en soirée et les réseaux d'entraide.

« Les ateliers continus, je dirais que c'est le modèle un peu plus traditionnel. Par La Clé, *nous publions une série d'activités de jour, comme l'intégration des TIC aux programmes d'études du primaire et du secondaire ou la pédagogie de projet au primaire. C'est de la formation continue, donnée sur deux, trois ou quatre jours à divers moments durant l'année. Ça permet à l'enseignant de transférer ses acquis en classe pour pouvoir, de retour ici au Centre, parler de ce qui a moins ou mieux marché…* » Afin de faciliter la libération du personnel enseignant, la responsable du CEE tient compte, dans l'établissement de son calendrier, des éventuelles journées pédagogiques.

« Notre deuxième modèle, poursuit-elle, *ce sont les activités en soirée [données entre 16 h 30 et 18 h 30], des activités ponctuelles, d'approche concrète, pratique. Dès le lendemain matin, l'enseignant peut faire dans sa classe ce qui a été vu avec l'animateur la veille.* » Tantôt il s'agit d'une formation de base en informatique, tantôt d'expression dramatique à l'éducation préscolaire, ou encore d'une présentation des publications récentes d'une maison d'édition.

Enfin, il y a les réseaux d'entraide. *« J'y crois énormément! Pour moi, c'est ça "le" modèle qui différencie le CEE d'un autre centre de formation.* » Le concept du réseau repose sur une dynamique de développement autonome, grâce aux collègues. Des enseignants de toutes provenances, intéressés à se développer, à se former sur une thématique particulière, mettent en commun leur expertise, pour éventuellement devenir des multiplicateurs. *« Il n'y a pas de personne-ressource venant d'ailleurs qui tente de leur inculquer des notions. C'est au sein même du groupe que ça se passe : leurs expertises se complètent. Des exemples? J'en ai plein!* »

Ce disant, Dominique Paul me remet *La Clé* de novembre dernier, qui présente les six réseaux actuellement à l'œuvre. On y apprend que douze spécialistes du primaire et du secondaire qui collaborent depuis deux ans à l'avancement des arts plastiques comptent produire bientôt un document visuel et écrit pour les spécialistes qui n'ont pas pris part au réseau. Dominique Paul évoque aussi un réseau aujourd'hui démembré, car les enseignantes qui s'y sont formées à l'enseignement coopératif en sont à introduire cette approche dans leur propre école. Elle parle également des orthopédagogues en voie de se constituer un premier réseau. Comme ces projets de longue haleine supposent du travail en cours de journée, chaque réseau reçoit 5 000 $ du CEE pour couvrir les frais de suppléance dans les écoles.

Photo : Denis Garon

DOMINIQUE PAUL

Outre les ateliers, mentionnons que le CEE entretient un impressionnant centre de documentation, riche en publications récentes, pour la plupart données par les maisons d'édition. Une exposition permanente consacrée à du matériel éducatif y est continuellement remise à jour par les bons soins de Brault et Bouthillier ltée.

Fréquentation et niveau de satisfaction

L'an passé, 1 200 enseignantes ou enseignants sur 6 000 ont fréquenté leur centre. Selon sa responsable, la majorité vient du primaire, sans doute parce qu'ayant charge de tous les programmes dans leur classe, la nécessité de se perfectionner a créé le besoin. Et les jeunes enseignants et enseignantes dans tout ça ? Ceux et celles ayant moins de cinq années d'expérience représentent plus de 30 p. 100 des usagers. *« Ils viennent surtout en soirée, probablement pour plusieurs raisons, dont le fait d'être moins à l'aise pour*

défendre une absence auprès de la direction d'école.»

Si l'on se fie aux allures qu'a prises la fréquentation de cette année, les enseignantes et les enseignants seront assurément plus nombreux à venir au CEE. C'est là un indéniable indice de leur très grande satisfaction. *«Ils me disent: "Je lis* La Clé *tous les mois, je trouve ça extraordinaire ce qui est offert ici… Je suis contente quand je peux y venir, ça correspond en plein à ce dont j'ai besoin." Mais je vais vous dire, j'agis comme une entreprise privée: si un atelier est évalué négativement par les enseignants, je n'engage plus l'animateur. Les enseignants se déplacent volontairement, il faut que ce qu'ils viennent chercher ici soit très satisfaisant.»*

Un concept unique. Pourquoi?

«Six mille enseignants, à la CSDM, ça permet d'amasser beaucoup d'argent pour le fonds de perfectionnement. Les petites commissions scolaires ne disposaient pas d'un budget leur permettant de se payer ça. Maintenant, avec la fusion des commissions scolaires, ça peut devenir intéressant. Il faut y croire, par exemple, à ce concept-là! Il faut nous dire que ce que le Centre des enseignantes et des enseignants propose correspond mieux à nos besoins que d'aller à une activité offerte le samedi par telle entreprise, ou au congrès organisé par une association professionnelle… […]. J'ai déjà dit que je suis prête à donner un coup de main et à en parler à qui veut en entendre parler, parce que c'est une belle formule d'enrichissement pour le personnel. Vous savez, ce sont des gens qui sont toujours en processus d'apprentissage. Quand on se consacre à la formation professionnelle et au développement des enseignants, on n'en voit pas la fin, il y a toujours quelque chose de stimulant et d'innovateur. Puis lorsqu'un enseignant de Pierrefonds, par exemple, expérimente des choses dans sa classe, ça peut devenir drôlement intéressant pour un autre de Pointe-aux-Trembles.»

Ce qui fait penser à Dominique Paul qu'elle doit me laisser. À grand renfort de débrouillardise, elle a obtenu d'insoupçonnées ressources financières pour répondre aux besoins de formation des trois commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal en ce qui a trait à l'intégration des nouvelles technologies en classe. Conséquence: elle reçoit cet après-midi 80 enseignants qui formeront sept nouveaux réseaux d'entraide. *«Ils vont venir de Pierrefonds jusqu'à Pointe-aux-Trembles!»*, lance-t-elle avec emballement.

[illegible] ACCOMPAGNE LES JEUNES PROFS

[par Luce Brossard]

Quelle chance! ils ont un conseiller pédagogique dans cette école. C'est la première idée qui vient à l'esprit quand on apprend qu'une école primaire bénéficie des services d'un conseiller pédagogique quelques jours par semaine. À l'école Bienville, c'était d'abord pendant deux jours par semaine. Maintenant, Jean Archambault y travaille quatre jours par semaine parce que les crédits budgétaires destinés à soutenir l'école montréalaise servent à combler la différence. Il faut dire que cette école est située dans un milieu extrêmement défavorisé et que, de ce fait, elle a aussi profité des ressources de l'Opération Renouveau financée par le Conseil scolaire de l'Île et mise en œuvre par la CECM, qui est maintenant devenue la CSDM ou la Commission scolaire de Montréal.

Photo: Denis Garon

JEAN ARCHAMBAULT

À titre de conseiller pédagogique, il a donc accueilli l'an dernier treize jeunes enseignants qui étaient en probation, soit plus de la moitié du personnel enseignant de l'école. Ne nous méprenons pas: il n'avait pas été chargé de s'occuper de toutes les activités liées à la probation de ces jeunes; c'est plutôt le directeur de l'école qui a accompli les tâches habituelles d'observation et d'évaluation. Non, il les a accompagnés et soutenus dans la prise en charge de leur classe. Avant d'expliquer de quelle façon il a procédé, il convient de préciser que le roulement de personnel est assez fort dans cette école et que les nouveaux arrivants sont la plupart du temps de jeunes profs parce que, comme c'est une école située dans un milieu économiquement faible, il est assez rare que les enseignants ayant le plus d'ancienneté choisissent d'y travailler.

Un besoin commun: la gestion de classe

Il y a cinq ans, les conseillers pédagogiques de la commission scolaire avaient convaincu le service des ressources humaines qu'on ne pouvait pas se contenter de donner aux nouveaux enseignants une information générale d'ordre administratif. Il fallait, en même temps, leur donner une information d'ordre pédagogique, leur parler des valeurs promues par l'organisme scolaire et les soutenir dès leur entrée dans l'école.

Ils avaient alors conçu du matériel d'information et de formation sur la gestion de classe, parce qu'ils avaient constaté – et la recherche américaine et européenne le montrait aussi – que c'était là que se situaient les plus grandes difficultés éprouvés par les jeunes enseignants. Ensuite, l'équipe des conseillers pédagogiques donnait des sessions de perfectionnement de trois ou quatre jours aux nouveaux arrivants. Étant membre de cette équipe, Jean Archambault connaissait déjà très bien les difficultés auxquelles devaient faire face les jeunes enseignants lorsqu'il est arrivé à l'école Bienville. C'est pourquoi, l'an dernier il a proposé à la Direction de les rencontrer pendant les journées pédagogiques du début de l'année pour leur rappeler certaines choses simples et concrètes qui leur permettraient peut-être d'entrer plus sereinement dans leur classe. Quel genre de choses? Des principes aussi élémentaires que «ne vous lancez pas dans les programmes d'études le premier jour, prenez le temps de connaître vos élèves, de créer un climat avec des activités intéressantes; annoncez vos couleurs; faites travailler vos élèves sur le fonctionnement de la classe: les rangs, le chuchotement, les droits de parole, les règles de la classe, etc.» Il leur a d'abord donné des outils pour qu'ils tiennent compte de ces aspects en classe et leur a ensuite offert de les rencontrer tous les mercredis. Tous les mois, une de ces rencontres serait plus structurée, on y aborderait l'étude d'un sujet précis; les autres rencontres seraient consacrées à résoudre des problèmes exposés par les jeunes enseignants.

Un accompagnement soutenu…

Même si ces rencontres, qui avaient lieu après la classe, n'étaient pas obligatoires, peu de personnes se sont absentées de la rencontre structurée. Quant aux autres rencontres, Jean dit avec humour qu'il ne s'y est jamais retrouvé seul. En fait, les présences variaient, mais il y avait toujours de trois à sept personnes. Selon lui, il appartient aux enseignants eux-mêmes de saisir les occasions qui leur sont offertes pour favoriser leur insertion professionnelle et de s'engager dans une formation continue. Cependant, l'organisme doit contribuer à responsabiliser les personnes. C'est pourquoi il n'est pas certain qu'il procéderait de la même façon s'il devait recommencer l'expérience. Peut-être tenterait-il d'inciter davantage les jeunes enseignants à profiter des occasions de formation qui leur étaient proposées.

Pour la rencontre formelle, Jean Archambault préparait un véritable atelier sur des questions de gestion de classe ainsi que sur des thèmes plus fondamentaux liés à l'apprentissage, à la motivation ou à la métacognition, par exemple.
Après chaque rencontre, il rédigeait un bulletin dans lequel il rappelait aux jeunes enseignants ce qui avait été vu à la dernière réunion, signalait l'existence d'autres ressources pédagogiques, leur donnait de l'information dont ils avaient besoin et les encourageait à mettre à l'essai certaines pratiques pédagogiques.

... DANS UNE ÉCOLE EN PROJET

Jean Archambault trouve important de travailler sur les représentations que les jeunes enseignants ont de l'apprentissage parce qu'il a remarqué que même si ces jeunes sortent de l'université où ils ont entendu parler de diverses approches pédagogiques, leur conception de l'apprentissage n'est pas tellement différente de celle des enseignants d'autrefois. Les connaissances acquises ne les ont pas amenés à modifier la conception de l'apprentissage que leur a inculquée leur propre scolarité.
De plus, à l'école Bienville, l'équipe est engagée dans un processus de changement commencé depuis la parution des données de la recherche sur le décrochage et le redoublement, processus qui mène peu à peu l'équipe-école dans des voies qui rejoignent celles qui sont promues par la réforme. En ce sens, on peut dire que l'équipe se prépare à mettre en œuvre cette réforme. En effet, les enseignants travaillent déjà en équipe par cycle et les jeunes profs, bien sûr, y prennent une part très active. D'ailleurs, il leur a été assez facile de s'engager dans le travail en équipe parce qu'ils n'avaient pas encore acquis le réflexe de se retirer dans leur classe et d'en fermer la porte. La démarche effectuée dans cette école pour transformer la pratique pédagogique et l'organisation de l'enseignement étant exemplaire, nous aurons certainement l'occasion d'en parler dans un autre numéro de *Vie pédagogique*.
Compte tenu du processus de changement entrepris dans l'école, le directeur, André Hallé, et Jean Archambault ont proposé aux jeunes enseignants de rédiger leur rapport de probation selon un

Photo : Denis Garon

canevas qui tient compte des réalités propres à l'école. On y trouve donc trois points à traiter : leur conception de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant ; leur point de vue sur l'état de leur développement professionnel (forces et faiblesses), leur perception des changements à venir. C'est sur ce dernier point qu'ils ont à se situer par rapport au fonctionnement par cycle et aux effets que ce mode d'organisation aura sur leur pratique pédagogique.
Si le souci d'aider les jeunes enseignants à entrer dans la profession et dans l'école est bien présent à l'école Bienville, la conviction que cet accompagnement est incontournable ne l'est pas moins. En effet, même si les jeunes enseignants sont plus audacieux que leurs aînés lorsqu'il leur faut mettre à l'essai des approches pédagogiques dont ils ont entendu parler (pédagogie du projet, apprentissage coopératif, etc.), ils ne sont pas nécessairement prêts à assumer la gestion quotidienne de la classe et ils n'ont pas toujours non plus les attitudes et les savoir-faire qui conviennent pour mettre en œuvre les approches qui les intéressent. Cependant, après une année d'enseignement, remarque Jean Archambault, ils se débrouillent bien et commencent à se poser des questions semblables à celles que se posent les enseignants qui ont plus d'expérience. Ils s'engagent dans le processus de changement en cours, n'hésitent pas à inviter leur collègues dans leur classe et on peut dire qu'ils sont très bien intégrés dans une école où les projets foisonnent et où la pédagogie est une véritable et constante préoccupation.

DU MÉTIER À L'ENSEIGNEMENT DU MÉTIER
UNE FORMATION APPROPRIÉE

par Guy Corriveau

Paul-Émile, 38 ans, a été contremaître pendant des années avant d'accepter, il y a cinq ans, un poste d'enseignant en ébénisterie. Il considère que son entrée au Centre de formation professionnelle 24-Juin de Fleurimont constitue un cas heureux. Engagé d'abord à temps partiel, il a pu à petites doses faire le passage du métier à la profession, accompagné par un professeur d'expérience et, selon ses dires : *« très généreux de sa personne et de son savoir »*.
Claude, 36 ans, n'a pas eu la même chance à son arrivée en charpenterie-menuiserie il y a deux ans. Poursuivant un temps l'exercice de son métier pour arrondir les fins de mois, peu à l'aise avec les programmes d'études, ne pouvant bénéficier d'un héritage de préparation de cours aussi riche, il a vite été submergé. *« Je pense*, dit-il, *que ceux qui deviennent enseignants à la formation professionnelle aiment profondément leur métier, ils sont tous perfectionnistes dans leur métier et ont le goût de le montrer. Moi, je n'étais jamais capable d'avoir le cours que j'aurais voulu donner. Il fallait toujours que j'improvise, mais moi, il faut que je sache où je m'en vais. »*
Par-dessus le marché, comme tout nouvel enseignant, il consacrait quelques fins de semaine à des cours universitaires pour obtenir

Photo : Gilles Rivard

CLAUDE BEAUDOIN, PAUL-ÉMILE VINCENT, DANIEL GÉLINEAU

son certificat d'études en formation pédagogique, condition essentielle à son engagement. Pour lui, ce fut l'exacerbation, expérience que le bienheureux Paul-Émile n'évoque pas en des propos plus tendres.
Avant ma rencontre avec eux et quelques autres collègues qui attendent de s'exprimer, M. Daniel Gélineau m'avait prévenu de leur amertume à l'égard de la formation universitaire. Comme conseiller pédagogique dans ce qui est l'un des plus gros centres de formation professionnelle au Québec (une cinquantaine de programmes offerts à 2 600 élèves), il connaît tous les grincements de l'insertion professionnelle. Avec ses deux autres collègues conseillers – ils ont déjà été douze –, il a dû soutenir ces derniers temps l'arrivée de 60 nouveaux enseignants et enseignantes sur les 200 que compte le centre. Il sait bien que la plupart sont parachutés dans l'action du jour au lendemain, comme ce fut le cas d'Éric, 29 ans, qui, pour une méprise administrative, s'est retrouvé devant ses élèves d'ébénisterie dès le deuxième jour de son arrivée. Sans aide immédiate.
En général, selon ce qu'explique Daniel Gélineau, transposer le métier en enseignement du métier consiste à surmonter l'urgence de préparer des cours dans le respect des programmes d'études officiels : comprendre un guide pédagogique, des tableaux d'analyse de spécifications pour faire des examens, les examens eux-mêmes, les règles qui

y sont liées, des prescriptions, etc. *« Ce sont des documents souvent gros comme le bottin de Montréal. Il y a des métiers où les gens sont plus à l'aise avec de la documentation et d'autres où ils ne sont pas à l'aise du tout. Pourtant, quand tu sais comment ça marche, c'est très aidant. »* Daniel Gélineau reconnaît que d'après ce qu'il a connu ici, l'accompagnement des novices s'est toujours fait de façon un peu hirsute, par le relais des solidarités bienveillantes du milieu ne menant pas toujours à un développement cohérent. Une improvisation ? *« Une improvisation un peu dirigée*, concède-t-il à la blague, *mais avec un thème. »*

Dans cette mise en scène première façon, le rôle joué par l'université n'est pas venu simplifier les choses. En coulisses, c'est à leur conseiller pédagogique qu'une grappe de profs exaspérés sont venus exprimer leur grogne. *« Dans ce même bureau, l'un d'eux m'a dit : "Daniel, je suis assez tanné, je vais retourner dans mon garage !" Il venait de passer une dure fin de semaine sur les bancs d'école. Les autres, une vingtaine, me disaient que c'était déconnecté de ce qu'ils faisaient. Toutes les trois semaines, on leur expliquait la "théorie" de la pédagogie, mais la transposition ne se faisait pas à l'école. »*

L'insatisfaction à l'égard d'une formation des enseignants trop théorique n'a rien de nouveau, mais elle se trouve habituellement édulcorée parce qu'elle n'est ressentie qu'après coup, à l'arrivée des jeunes bacheliers dans la profession. En revanche, on imagine bien l'intensité qu'elle peut atteindre chez des enseignants et enseignantes déjà en exercice, dont les attentes immédiates restent en souffrance. Et qui songent sérieusement à retourner à leur métier…

Une charge qui mène à la prise en charge

Au début de 1997, à l'instigation de Daniel Gélineau, s'organise le Comité des enseignantes et enseignants en formation professionnelle pour la révision du certificat d'études en formation pédagogique (CEFP). La demande expresse que le comité formule à l'endroit de l'université : réviser le contenu et la méthodologie d'enseignement de l'ensemble des cours du CEFP. Rien de moins ! Derrière cette requête, on reconnaît les principes avoués du conseiller pédagogique : que la formation des enseignants soit axée sur ce qu'ils vivent, qu'elle leur permette de comprendre les programmes, que les travaux faits pour l'université aient pour objet des tâches qu'exige déjà leur insertion à l'école. La suite est une inénarrable succession de propositions et de pourparlers avec les instances universitaires, voire ministérielles. Au terme de cette guerre de tranchées, la direction du Centre 24-Juin a finalement vu l'université consentir à ce que le contenu des trois premiers cours du certificat soient élaborés au sein même du centre.

Daniel Gélineau, en homme de terrain qu'il est, s'est retroussé haut les manches. Il a repensé les contenus de cours en s'appuyant sur un rapport d'analyse de la situation de travail de la profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle. Produit par le ministère de l'Éducation en 1994, ce rapport établissait que l'essentiel du temps des enseignants est consacré d'abord à planifier leur enseignement, ensuite à enseigner et à évaluer les apprentissages, enfin à s'autoévaluer. Il a conséquemment fondé son travail sur ces bases de compétences à développer. Ayant les coudées franches, il a aussi repensé la méthodologie d'enseignement. *« Élaborer une structure fonctionnelle pour tout le monde*, dit-il sans fausse modestie, *j'ai pas mal fait tout ça moi-même. Comme nos enseignants enseignent de jour, comme de soir, on ne voulait pas qu'ils soient obligés d'aller s'asseoir sur les bancs d'école. On voulait une démarche qui se fait à l'école, aidée de ce qu'on appelle les mentors. »*

Chaque mentor – ce pouvaient être des profs d'expérience ou des conseillers pédagogiques – a accompagné de cinq à huit enseignants, dans des rencontres, des activités et des travaux relatifs au processus d'insertion. Une grille d'évaluation, remplie par le mentor au fur et à mesure que chaque novice accomplissait les différents travaux, permettait de reconnaître l'acquisition des compétences visées. Selon Daniel Gélineau, que le mentor ne puisse être du même champ d'activité que tous ses novices n'était pas une limite. *« Tous les programmes sont faits sur le même modèle. Ce qui compte n'est pas le contenu du programme, dans le fond, – parce que le métier, les novices l'ont mais plutôt comment ils vont organiser leur enseignement. Et pour ça, comment ils vont utiliser les outils qui sont à leur disposition. »*

Ainsi, dès décembre 1997, le premier cours relatif à la planification de l'enseignement allait-il permettre aux novices de comprendre leur programme, d'utiliser les documents produits par le MEQ au regard de ce programme. Un travail de fond nécessitant de leur part pas moins de 90 à 100 heures. Le deuxième cours, permettant de pousser plus loin la planification amorcée, conduisait les novices à préparer tous les cours d'un module à enseigner : démonstrations, exercices pratiques, théorie, évaluations formatives, etc. Le troisième cours, enfin, visait à la mise en œuvre de cette planification : donner les cours préparés, puis autoévaluer son enseignement.

Des idées à se mettre sous la dent

Réunis autour d'une immense table, cinq des huit novices dont Daniel Gélineau a été le mentor ont bien voulu faire le point sur leur expérience avant de quitter le travail. On sent chez chacun et chacune un immense respect pour celui qui, sans prétention, a tant fait pour eux. Parmi eux nous reconnaissons Paul-Émile, Claude et Éric. Sont là aussi Anne, 35 ans, qui enseigne le secrétariat pour une troisième année, et Gilles, 53 ans, professeur d'entretien général d'immeubles depuis deux ans. La plupart ont connu l'insertion professionnelle à l'ancienne et sont en mesure de bien évaluer les apports du processus conçu par leur conseiller pédagogique. Sur ses bienfaits, ils sont volubiles.

Selon Anne : *« Le programme d'études, les tableaux d'analyse de spécifications, le guide pédagogique, tous ces outils-là, si tu n'as pas appris vraiment à t'en servir, à les analyser, et à les décortiquer, c'est une montagne ! Il faut qu'on commence par la base, par s'approprier le contenu avant de pouvoir l'appliquer. Plusieurs de mes collègues qui sont dans l'enseignement depuis de nombreuses années ont même affirmé connaître très peu ces outils-là. Si je n'avais pas eu la chance de participer au projet de Daniel, probablement que je serais comme eux. »*

Anne enseignait déjà avant l'expérience d'insertion et raconte que pour un cours de communication de 30 heures, le guide dont elle disposait n'offrait que 15 heures de préparation. Elle a donc complété ses ressources en achetant d'autres ouvrages de référence. *« Le projet de Daniel nous a fait découvrir le guide pédagogique, dont on n'avait jamais reçu d'exemplaire. C'est un trésor de renseignements, c'est plein de conseils, on y trouve des noms d'auteurs, des titres de volumes où aller chercher du matériel. Dommage que je ne l'aie pas eu avant ! Sans le projet d'insertion professionnelle, je suis certaine que le guide, je ne le connaîtrais toujours pas. On ne m'en avait jamais parlé… »*

Paul-Émile renchérit. *« Daniel a fait un gros travail là-dessus. C'est facile comme ça de dire "Il nous a montré…", "La structure était bien organisée…". Mais en plus, on avait une documentation très complète, pour être capable, par ailleurs, de valider notre programme. En tant que prof c'est important de connaître son programme, mais aussi de le valider,*

ÉRIC LACHEVRE

Photo : Gilles Rivard

de savoir qu'il a été conçu, non pas par un gars du MEQ assis derrière son bureau, mais par l'entreprise et pour l'entreprise. Finalement, ta structure pédagogique a été faite par le Ministère, mais les besoins, eux, viennent du marché du travail. C'est important de respecter ça. Et, on sait que quelqu'un de convaincu, c'est beaucoup plus convaincant. »

Claude, quant à lui, tient à souligner que le plus grand changement « *c'est que ça correspondait à nos besoins premiers* ». Pour arriver à monter un module en charpenterie-menuiserie, il estime qu'il avait besoin d'aide technique relativement à son programme, mais aussi et surtout d'aide pédagogique. Il entend par là tout l'accompagnement dont il a pu bénéficier, aussi bien l'encadrement de son mentor que l'appui de ses collègues. C'est un point qui ranime chez tous d'heureux souvenirs.

Par exemple, pour Paul-Émile : « *La formule du mentorat a amené une complicité qu'on ne trouvait pas à l'université. Dans un groupe de 30, ce n'est pas évident, surtout lors d'un cours magistral, d'être à l'aise. Avec la formule du mentorat, on se rencontrait régulièrement les fins de semaine,* [histoire de faire avancer le travail par des explications et conseils de Daniel sur les activités à faire]. « *C'était très convivial, il y avait à travers ça des échanges d'idées très enrichissants, chose qu'on n'avait pas à l'université. On pouvait partager nos impressions sur comment ça avait été, nos trucs, notre méthode de fonctionnement avec un groupe, dans tel genre de module, etc. Ça a été aussi enrichissant, ce côté humain-là, que l'étude du programme en elle-même.* »

Claude précise : « *Si quelqu'un se sentait inquiet quant à sa façon de procéder, eh bien, il recevait les idées de l'un, puis de l'autre… Quand je sortais de la rencontre, j'avais de la paperasse à faire, mais au moins j'étais orienté sur la façon de la faire, puis j'avais été stimulé par tout le groupe. J'étais prêt à repartir. Et je savais que la paperasse que j'allais faire, elle allait me servir dès le lendemain dans mon cours.* »

Gilles reprend, pour son compte : « *C'était utile… on le sentait très bien. Et utilisable tout de suite. Je ne sais pas combien de fois, le lendemain, ce que j'avais vu me mettait sur la piste de ce dont j'avais besoin.* »

« *Il faut préciser*, intervient Daniel Gélineau, *que ce n'était pas "un bobo, un diachylon", il y avait aussi de la guérison à long terme. Ça peut servir le lendemain, comme dans six mois, dans un an ou dans cinq ans. Si un programme change demain matin, je vais vous voir très à l'aise avec ça.* »

Les propos vont et viennent, une pensée constructive anime la conversation qui, de fil en aiguille et sans que personne n'y ait prêté trop attention, nous conduit jusqu'à l'heure du souper. Avant que nous nous quittions, ces enseignants qui parlent fièrement de leur travail et de l'insertion qu'ils ont vécue tiennent à exprimer à leur mentor la reconnaissance qui lui est due. Ils ont apprécié sa générosité, ses compétences à les guider si adroitement et, somme toute, sa personnalité affable. Quand on leur demande quelle qualité doit assurément posséder un bon mentor, ils répondent à la rigolade : « *Qu'il aime la bière !* »

Les éclats de rire s'émoussent, Daniel Gélineau n'ajoute rien. Il trouve sans doute la récompense de son infatigable labeur dans l'estime que lui portent ses derniers novices. Pourtant, cet homme d'audace, qui parle encore des plans qu'il échafaude pour un improbable quatrième cours, pourrait à juste titre accepter des éloges. Son projet sans précédent a soulevé l'intérêt, l'an dernier, à la Table des responsables en éducation des adultes au Québec. Près d'une trentaine de personnes, pour la plupart des conseillers pédagogiques, voulaient acheter le cours expérimenté ici, au Centre de formation professionnelle 24-Juin. Mais comme il reste toujours ici et là quelques résistances à surmonter…

L'AUTOROUTE DE LA FORMATION

LES APPORTS DU FORUM TÉLÉMATIQUE

par Guy Corriveau

Depuis la réforme du ministère de l'Éducation, en 1994, qui prescrit pour la formation des futurs enseignants la tenue d'au moins 700 heures de stages, les facultés universitaires des sciences de l'éducation connaissent une nouvelle impulsion. Appelées à plus de supervision de la formation pratique, elles voient dans la recherche sur le terrain et ses contributions l'occasion de surmonter le clivage, souvent décrié, entre une formation universitaire trop théorique et l'exercice de l'enseignement. L'expérience d'un forum télématique, tenté conjointement par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), entre dans cette foulée.

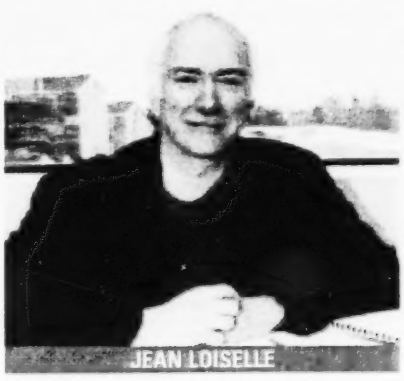
Ainsi, de 1995 à 1997, certains stagiaires de divers programmes d'enseignement au secondaire traditionnellement invités à remettre en fin de stage un rapport élaboré au fil du temps, ont accepté plutôt de contribuer quotidiennement à des réflexions et à des échanges télématiques sur leur pratique, pendant toute la période de leur prise en charge d'une classe. Les groupes télématiques comptaient, selon les sessions, de six à quinze interlocuteurs, à savoir des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Ce processus, plus dynamique que le journal de bord, visait à favoriser chez les futurs enseignants l'exercice assidu et graduel d'une pratique réflexive, alimentée par un questionnement critique entre partenaires. Il devait aussi permettre aux superviseurs universitaires, en dialogue constant avec leurs étudiants dispersés à des kilomètres à la ronde, d'analyser leurs besoins réels en cours de formation.

M. Jean Loiselle, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, a pris part à cette expérience et aux recherches qui en ont découlé[1]. Il explique comment les stagiaires intéressés au projet télématique recevaient une formation de base sur le courrier électronique, et comment, après entente avec les commissions scolaires en cause, ils ont pu avoir accès à un ordinateur. Une adresse électronique leur permettait d'envoyer au besoin un message aussitôt redistribué à tous les participants du groupe. À leur tour, les enseignants associés, les superviseurs ou les autres stagiaires souhaitant réagir à ce message écrivaient à la même adresse, de sorte que tous les usagers pouvaient suivre les discussions et y participer. Pour arriver à une telle ouverture d'esprit et à la confiance qui en est le corollaire, souligne-t-il toutefois, il était communément entendu de ne rien ébruiter à l'extérieur du groupe de ce qui s'y disait.

Sans verser dans l'indiscrétion, nous avons voulu savoir ce qui, de fait, s'y disait.

COUP D'ŒIL SUR LES ÉCHANGES D'IDÉES

Au départ, relate Jean Loiselle, l'invitation était simple : « *Si vous vivez des situations difficiles, si vous avez des questions, des réflexions dans la journée, nous vous encourageons à les partager : des gens, avec une certaine expertise, vont pouvoir y réagir. Mais dites-nous aussi ce que vous en pensez, quelle analyse vous faites de ce qui s'est passé, les causes que vous pouvez imaginer, etc.* »


JEAN LOISELLE

Tant et si bien que pendant les quatre sessions où s'est tenu le forum, les participants ont confié leurs difficultés en réseau, soumettant à la réflexion du groupe les aléas de leur première plongée dans la profession. Les situations le plus souvent rapportées, selon une analyse faite *a posteriori*, touchaient essentiellement à la gestion

de classe et à des difficultés d'ordre didactique : la motivation des élèves, surtout, mais aussi les amorces de cours, la planification et la gestion du temps, les questions des élèves, le travail en équipe, les examens.

En tout, plus de 900 messages ont été échangés. « *Au début, nous nous donnions le mandat, comme superviseurs, de répondre à tout le monde. Mais avec le recul, nous nous sommes rendu compte que c'est aussi formateur pour les stagiaires de réagir aux messages. […] C'était très visible, quand ils se rencontraient en séminaire au milieu du stage. Ce qui les intéresse, c'est moins des opinions externes par rapport à des situations que d'échanger leurs idées avec des gens qui vivaient les mêmes difficultés, qui étaient dans la même situation. Cela pose la question, pour les superviseurs, du type d'interaction qu'il faut adopter pour aider ces personnes-là. Souvent, les personnes avec beaucoup d'expérience ont tendance à suggérer des façons de réagir, mais il n'est pas évident que c'est ce dont les étudiants ont besoin.* » À ce propos, voici ce qu'ils ont dit apprécier de cette dynamique de communication.

Évaluation des stagiaires

Rappelons d'abord qu'habituellement l'essentiel de la réflexion écrite du stagiaire sur son expérience d'enseignement tient du soliloque, puisqu'il n'obtient de rétroaction qu'après la remise de son rapport, à la fin du stage. S'il a fait un choix heureux, il aura pu discuter de son expérience de façon régulière avec son enseignant associé ; d'autres échanges d'idées, plus occasionnels, proviendront de quelques rencontres avec le superviseur universitaire et de séminaires réunissant tous les stagiaires. « *En ce qui concerne nos stagiaires, ils ont trouvé un caractère dynamique au fait que, dans 90 p. 100 des cas, ils obtenaient une rétroaction sur la situation dans les 24 heures, ce qui leur permettait d'agir rapidement.* »

Jean Loiselle souligne au passage que si le support informatique offre l'avantage de rapports soutenus, il entraîne également un mode de réflexion plus profond. « *Par écrit*, explique-t-il, *on peut prendre un certain recul. De la part des stagiaires, je trouve qu'on arrivait non seulement à des descriptions claires, mais aussi à des analyses. Si je prends mon expérience de superviseur comme exemple, j'ai des réactions, mais c'est souvent "à chaud" je dirais, alors que si j'utilise le courrier électronique pour en parler, contrairement à la communication orale, ça me donne du temps pour organiser et approfondir mes idées.* »

« *Les stagiaires ont apprécié ensuite*, reprend-il, *de ne pas recevoir que des conseils d'experts, mais, comme je le disais, de partager entre eux leur expérience, d'établir des parallèles ("Moi*, s'écrivaient-ils par exemple, *j'ai vécu un cas similaire, j'ai réagi de telle et telle façon"). Ils ont dit, enfin, apprécier la multiplicité des points de vue sur leurs situations problématiques : on pouvait voir des interventions peu ou très directives – par exemple un enseignant associé qui disait clairement comment lui réagissait dans une situation donnée – parfois même, entre superviseurs, des façons de voir assez opposées !* »

Du côté des superviseurs

« *Ce réseau a donné lieu à des discussions entre nous, les superviseurs, qui étions nous aussi en formation, en apprentissage. Le métier de superviseur, souvent on le fait un peu… "par oreille"*. » Les discussions portaient sur les stratégies d'intervention auprès des stagiaires, qui sont de trois types : le renforcement (par lequel le superviseur appuie les actions du stagiaire ou l'analyse qu'il en fait), le conseil (où le superviseur donne des avis relatifs à la situation vécue), le questionnement (que le superviseur utilise pour relancer la réflexion du stagiaire sur certains aspects du problème).

« *Ce que nous remarquions, chez les superviseurs, c'est qu'à mesure qu'ils gagnaient de l'expérience dans cet encadrement télématique, les stratégies qu'ils utilisaient étaient de plus en plus diversifiées.* » Au cours du premier stage, la fonction conseil, qui permet d'apporter des éléments de solution, prédominait dans les interventions. En contrepartie de ce mode directif, très peu de renforcement, ni même de questionnement.

« *Nous avons raffiné nos façons de faire, nous sommes arrivés, pour plusieurs, à un équilibre entre des avis [fonction conseil] qui peuvent aider la personne à résoudre la situation et des appels à l'autoréflexion [questionnement] sur cette pratique-là. Nous voulions amener les stagiaires à une pratique réflexive, mais c'est un processus long à développer. Quand un stagiaire nous envoyait un message où il y avait peu d'information sur la situation, nous lui demandions de contextualiser tout ça : ce qui avait amené ce problème, comment il a réagi, s'il y aurait eu moyen d'agir un peu plus tôt, etc. Je pense que de cette façon, nous amenions les étudiants à faire une analyse poussée et détaillée de la situation. C'est pourquoi, quand nous voyions des traces d'analyse réflexive, nous les relevions [renforcement]. Mais nous relevions également l'bonnêteté des personnes. Parce qu'il y a des aspects affectifs dans ce qu'apprennent les stagiaires. C'est quelque chose de mettre sur la table les difficultés qu'on a vécues.* »

Une contribution pour la recherche

Interrompue pendant un an, la possibilité de participer au forum télématique est offerte depuis janvier aux étudiants en enseignement secondaire. Étant donné l'enthousiaste évaluation qu'en ont faite les stagiaires des forums précédents, Jean Loiselle et ses collaborateurs n'ont pas hésité à offrir de nouveau ce service.

D'autant plus que l'analyse des messages électroniques des stagiaires pourra certainement constituer un axe de recherche touchant la pratique pédagogique, de manière à réduire l'écart entre la formation universitaire et l'exercice de la profession d'enseignant.

1. Ont aussi collaboré activement au forum télématique, notamment, M^me^ Louise Dupuy-Walker (UQAM), MM. Jacques Gingras et Mack Saint-Louis (UQTR).

UNE INSERTION QUI RESPECTE LE PASSÉ ET ASSURE L'AVENIR

par Luce Brossard

« *Lorsque nous avons appris le départ d'un bon nombre de nos professeurs les plus expérimentés, je ne vous cacherai par que nous avons été très inquiets* », affirme M. Réjean Ouellet, directeur de la polyvalente Saint-Aubin à Baie-Saint-Paul. « *D'autant plus inquiets que nous avions un personnel relativement stable depuis les 20 à 25 dernières années.* » En effet, remplacer 18 enseignants d'expérience dans une école qui en compte 50 constitue tout un défi à relever. Choisir les bonnes personnes, leur permettre de s'imprégner de la culture de l'école, les accompagner sur le plan professionnel et les amener à prendre leur

RÉJEAN OUELLET

place dans l'école constituent tout un programme pour une équipe de direction. D'autant que cette équipe était soucieuse de respecter le cheminement qui avait mené à l'élaboration du projet éducatif de l'école huit ou neuf ans auparavant, projet constamment amélioré depuis, et d'assurer la qualité de la vie à l'école et de l'apprentissage des élèves pour l'avenir. C'est à la réalisation de ce programme que se sont appliqués M. Ouellet et le directeur adjoint, M. Robert Labbé, en 1997.

Choisir les bonnes personnes

Pour M. Ouellet, « *la qualité d'un milieu scolaire a comme point de départ la sélection du personnel. Si nous n'avons pas fait une bonne sélection, nous risquons de*

supporter des problèmes pendant bon nombre d'années». C'est pourquoi son adjoint et lui ont commencé à choisir leur personnel dès la mi-juillet. Ils pensaient, en s'y prenant assez tôt, avoir de plus grandes possibilités au moment de la sélection. De plus, ils comptaient sur l'attrait que pouvait exercer leur milieu pour recevoir un bon nombre de candidatures. Ce fut le cas. Mais comme tous les candidats possédaient leur baccalauréat d'enseignement, ils ont misé sur les qualités personnelles des jeunes et sur le bagage supplémentaire de connaissances et d'expériences que ces derniers avaient acquis dans des cours complémentaires, des emplois d'été divers ou des loisirs pour faire la différence. Ils ont donc pourvu à tous leurs postes et c'est avec fierté que M. Ouellet affirme: «*Nous avons un milieu extraordinaire, d'abord par la qualité professionnelle du personnel: capacité de s'adapter, de respecter ce qui s'est fait dans le passé, d'apporter des éléments nouveaux.*» Cette étape franchie, restait à voir comment on allait prendre en charge ces jeunes enseignants.

Leur permettre de s'imprégner de la culture du milieu

Les jeunes enseignants arrivent dans un milieu qui a une histoire, une culture qu'ils doivent connaître. Il est évident que cette connaissance ne peut pas être acquise à l'université et qu'il appartient à l'école qui les accueille de leur faire comprendre en quoi consiste la culture du milieu. «*Quand je parle de culture du milieu, je parle du projet éducatif. Pas juste des mots, mais du projet éducatif traduit dans des actions concrètes: que fait-on, qui le fait, quand et où le fait-on?*»

Pour s'assurer que toute l'information sera bien communiquée aux nouveaux enseignants, M. Ouellet et son adjoint ont pris deux jours à la rentrée, en août, pour leur présenter le projet éducatif ainsi que le contenu du cahier d'organisation de l'école dans lequel est décrite, en long et en large, l'organisation administrative et pédagogique de l'école, en illustrant tout cela d'exemples concrets. Les jeunes enseignants ont ainsi découvert que le projet éducatif est axé sur des valeurs: l'estime de soi, la réussite des élèves, la qualité des rapports interpersonnels, la responsabilisation et l'entraide. Les enseignants sont donc invités à renforcer les bons coups et à collaborer à la mise en œuvre de nombreuses activités parascolaires dans lesquelles les élèves peuvent se valoriser, que des structures d'aide ont été mises en place, dont les études structurées dans lesquelles des élèves forts soutiennent des élèves plus faibles, que ceux qui participent à ces études ont le droit de reprendre un examen d'étape auquel ils ont échoué, que la complicité avec les parents est essentielle et qu'il y a des façons de communiquer avec eux, qu'on n'expulse pas de sa classe un élève sans avoir à suivre tout une procédure et à rétablir la relation avec lui par la suite, etc. Bref, en sortant de ces deux journées d'information, les nouveaux enseignants savaient tout sur leur école tout en ayant pu obtenir un certain nombre de conseils, dont celui de se méfier de la fausse amitié avec les élèves et, surtout, celui de ne pas garder pour eux les difficultés auxquelles ils peuvent se heurter: «*L'époque où l'on gardait les problèmes pour soi de peur d'être mal perçu par la direction est finie. Ici, nous apportons notre aide*», affirme avec conviction le directeur.

Tout n'était pas terminé cependant. L'information, c'est bien, mais ce n'est pas suffisant. Il faut aussi entrer dans la profession.

Les accompagner sur le plan professionnel

À la fin de la rencontre, l'équipe de direction a annoncé aux nouveaux enseignants que chacun d'entre eux serait confié à un enseignant ou à une enseignante d'expérience qui serait son parrain ou sa marraine pour l'année. Ce parrainage par une personne d'expérience dans la même discipline, si possible, était pour eux obligatoire. Un projet de parrainage visant des objectifs précis a été préparé et présenté d'abord aux enseignants d'expérience pour obtenir leur complicité et leur adhésion. Aussi a-t-on favorisé des entretiens professionnels hebdomadaires entre le jeune prof et son parrain. Les enseignants d'expérience auxquels on a fait appel étaient tout à fait d'accord pour accompagner les nouveaux enseignants, et toutes les rencontres ont eu lieu en dehors de l'horaire de travail. Chaque enseignant accompagnateur a reçu 500$ en guise d'appréciation. Selon M. Ouellet, il s'est ainsi créé un dynamisme pédagogique formidable dans l'école, de la même manière que le jumelage des élèves forts avec des élèves plus faibles avait amené un changement dans les relations interpersonnelles des élèves. Comme le faisait remarquer M. Ouellet, les jeunes ne sont pas seulement des personnes sans expérience, ils sont enthousiastes, ils apportent des idées nouvelles, ils ont le goût de s'engager et ils ne comptent pas leur temps. Leur arrivée s'est avérée des plus stimulantes pour le milieu.

Outre qu'elle a annoncé aux nouveaux enseignants qu'ils avaient un parrain ou une marraine, l'équipe de direction les a informés qu'elle tiendrait des rencontres officielles de supervision pendant l'année sur des points de discussion précis. Cette information créait déjà un état d'esprit, celui d'agir de la façon la plus professionnelle possible et de prendre le temps de faire le point sur son action. D'ailleurs, cette année tous les enseignants de l'école, y compris les nouveaux, ont été invités à présenter un projet éducatif, projet qui devait constituer pour chacun «un plus» sur le plan pédagogique et éducatif, une sorte de défi nouveau pour l'année scolaire. Chacun de ces projets fera l'objet d'un échange d'idées au cours d'une rencontre de supervision avec la direction. «*Si tout le monde accepte de faire un petit peu plus pour être mieux que l'année dernière, c'est tout le milieu qui en profite*», dit M. Ouellet.

Intégration réussie et développement assuré

«*L'intégration des nouveaux enseignants s'est faite simplement, naturellement avec la complicité de tous. Et toutes les étapes de ce projet ont fait l'objet de l'adhésion du personnel, parce que dans un milieu où l'on travaille avec des humains, on ne peut pas forcer la main des gens pour définir leur attitude et leur comportement. Il faut obtenir leur complicité, leur accord, leur adhésion. Les jeunes ont très bien compris qu'on avait une responsabilité d'intégration des nouveaux et ils ont franchement joué le jeu.*» M. Ouellet est satisfait du travail accompli et compte bien reprendre le même processus l'an prochain, car il y aura probablement quatre ou cinq enseignants qui partiront pour la retraite.

Il est tellement convaincu de l'importance de faire connaître les couleurs de l'école à ceux et celles qui y font leurs premiers pas qu'il ne laisse pas entrer les stagiaires – son école est associée à l'Université Laval – dans la classe de leur maître associé sans leur avoir donné un bon bagage d'information sur la vie de l'école. C'est ainsi que la veille de notre rencontre, il avait accueilli douze stagiaires enthousiastes à qui, en plus de l'information sur les valeurs et le fonctionnement de l'école, il avait fait part, en bon pédagogue qu'il est, de certaines de ses convictions profondes. C'est sur

celle-ci que nous nous sommes laissés: «*Si vous voulez réussir dans l'enseignement*, leur a-t-il dit, *faites passer l'élève avant le programme. C'est la règle, sinon l'élève décroche. L'élève n'est pas fait que de raison, il est fait d'émotions, d'affectivité, de relations sociales. Si vous entrez dans une relation de qualité avec lui, vous avez tout gagné.*»

MÊME MÉTIER, DEUX HISTOIRES

Ce sont, en effet, deux histoires bien différentes que nous racontent l'enseignante et l'enseignant qui ont accepté de nous faire part de leur parcours dans la carrière. Parcours plus classique, dirions-nous, d'une enseignante qui a trouvé et qui trouve toujours beaucoup de joie à enseigner depuis plusieurs années la même matière à des jeunes qu'elle aime et qu'elle accepte comme ils sont, sans toutefois refuser de relever les défis qui se sont présentés en cours de route.

Parcours plus sinueux d'un enseignant aventureux, constamment séduit par les propositions de changement qui sont survenues tout au long de sa carrière, même lorsqu'elles impliquaient la nécessité d'acquérir une nouvelle formation.

Ce sont deux histoires qui montrent qu'il est possible de s'épanouir dans ce métier en suivant, avec le même bonheur, des chemins variés.

Luce Brossard

ENSEIGNER 35 ANS, C'EST POSSIBLE

par Denise Gauthier

C'est avec plaisir que j'ai accepté de partager un peu mon expérience dans l'enseignement avec les jeunes lecteurs et lectrices de *Vie pédagogique* qui, à leur tour, envisagent de faire une carrière dans le monde de l'enseignement, principalement comme enseignant ou enseignante. Mais est-il encore possible de songer à passer plus de 30 années de sa vie dans l'enseignement ? J'espère que mon bref témoignage pourra en aider d'autres à trouver un élément de réponse à cette question qui les habite peut-être.

D'abord enseignante au primaire pendant six ans en 6e année, en passant par une expérience de vie de deux ans dans un pays africain, toujours comme enseignante, j'enseigne maintenant l'anglais, langue seconde, au secondaire, toujours heureuse d'être au service des jeunes.

Lorsque j'ai débuté dans l'enseignement, il y a 34 ans maintenant, je ne savais pas que j'allais y consacrer toutes ces années, mais comme je réalisais mon rêve, il allait de soi que j'allais faire ce métier le plus longtemps possible. Aussi ai-je pris tous les moyens pour que ça fonctionne, mais en gardant également une porte ouverte sur une carrière connexe – la traduction – si toutefois j'en venais à ne plus être bien dans celle que j'avais choisie, ce qui n'a pas été le cas... encore ! Cela m'a permis, et me permet toujours, de ne pas me sentir prisonnière de ma profession, mais de plutôt l'accepter librement.

Il y a plus de 30 ans, la notion d'insertion professionnelle n'était pas encore à la mode. Pour moi, elle s'est faite au hasard des conversations avec des enseignantes plus expérimentées dont j'ai mis les judicieux conseils à profit dès ma deuxième année d'enseignement, car ma première année avait été plutôt désastreuse ou, du moins, j'en avais l'impression. De plus, j'ai eu la chance d'avoir comme première directrice une femme extraordinaire qui comprenait que je débutais et qui, loin de me blâmer pour mes inévitables erreurs, me soutenait et me guidait dans mes premiers pas d'enseignante et m'aidait à tirer des leçons de mes premières expériences. Ainsi armée des précieux conseils de mes aînées et ayant des modèles de réussite à suivre, j'ai bâti mon expérience jour après jour, année après année. Et je peux dire que j'en profite agréablement aujourd'hui, tout en étant consciente que chaque jour qui passe me réserve encore des surprises et que, dans l'enseignement, rien n'est jamais définitivement acquis.

Il m'apparaît important de souligner que l'expérience est quelque chose de singulier et que chacun façonne la sienne avec sa personnalité propre, ses aptitudes, les contingences de sa vie et toutes les personnes que le hasard met sur sa route, que ce soient des élèves, des collègues de travail ou des directions d'école. On pourra toujours essayer de faire profiter les autres de son expérience, mais chacun et chacune devra suivre sa propre route. On peut s'inspirer de beaux modèles, le nôtre restera toujours unique.

La vie au quotidien dans l'enseignement apporte son lot de joies et de petits bonheurs, mais aussi de contrariétés et de frustrations de toutes sortes. Il ne faut pas oublier que nous travaillons avec des êtres humains qui, de surcroît, sont en formation et en croissance, pour ne pas dire en crise d'adolescence, si on a la chance de travailler au secondaire. Il faut savoir doser fermeté et douceur, discipline et laisser-faire, gérer une classe avec une trentaine de caractères distincts, comprendre les changements d'attitude ou d'humeur occasionnels, etc. Ce sont autant de défis à relever quotidiennement, auxquels s'ajoute le souci d'offrir des leçons de qualité, de varier les méthodes et les activités et, à travers tout cela, de garder sa bonne humeur tout en faisant abstraction le plus possible de ses préoccupations personnelles, sans parler de la fatigue qui parfois se fait sentir. Ce sont des réalités inhérentes à l'enseignement, et bien malin est celui qui prétend y faire face sans de nobles motifs comme l'amour inconditionnel des jeunes, la croyance en leurs capacités et une volonté sincère de travailler dans leur plus grand intérêt.

Un facteur qui, avec le temps, prend de l'importance est le fait que les jeunes qui nous sont confiés année après année ont toujours plus ou moins le même âge et que, par conséquent l'écart d'âge s'agrandit sans cesse entre nous. Il faut donc nous adapter continuellement aux changements de mentalité et aux nouvelles réalités des jeunes, évoluer à leurs côtés. L'aspect positif de cet état de choses est que nous restons jeunes beaucoup plus longtemps...

Il n'y a pas de recette magique pour faire une longue carrière heureuse dans l'enseignement. Je crois plutôt qu'il faut avoir les bons motifs d'exercer cette profession et chercher à développer nos forces tout en combattant nos faiblesses. Personnellement, les qualités et attitudes que j'ai essayé – et essaie toujours – de mettre à contribution sont les suivantes : ouverture d'esprit, amour des jeunes, acceptation inconditionnelle de ceux et celles avec qui et pour qui je travaille, patience, disponibilité, empathie mais sans complaisance et, bien sûr, l'indispensable sens de l'humour. Je ne dis pas que cela va toujours naturellement, mais au moins les intentions y sont et j'ai la satisfaction de me dire que j'essaie de faire de mon mieux. Il est plus facile de se pardonner ses petits écarts dans ces conditions.

J'aime bien aussi me répéter une parole qui m'a été dite par l'une de mes directrices il y a quelques années à peine : « La difficulté est la norme. » Ce qui signifie qu'il est normal d'éprouver des difficultés. Cette simple parole a eu l'effet d'une révélation pour moi et s'avère un excellent réconfort lorsque les choses ne vont pas tout à fait comme je le souhaiterais. Les difficultés sont donc notre lot quotidien. Ce qui importe, c'est la façon de les aborder et de les résoudre. Il ne faut jamais hésiter à en parler à une personne en qui l'on a confiance ou à la direction de l'école pour trouver la meilleure solution possible, en ayant le souci d'agir pour le bien des jeunes.

Pour terminer, j'aimerais souligner l'importance que j'ai toujours accordée à accepter, lorsque c'est possible, toute proposition, tout changement ou nouveau défi qui m'étaient proposés, ne sachant pas toujours où cela me mènerait. J'ai ainsi profité de belles possibilités d'enrichissement personnel et professionnel, de contacts enrichissants avec des personnes évoluant dans d'autres sphères liées à l'enseignement. Ma facilité à dire « Oui » s'est presque changée en réflexe avec le temps, et c'est ainsi que je me retrouve à écrire un article pour *Vie pédagogique*, ce qui n'était absolument pas planifié dans mes activités d'enseignante. Je dois dire que je suis la première bénéficiaire de cet exercice de réflexion inédit et tant mieux si, vous, lecteurs et lectrices de tous âges de la revue pourrez profiter de certains de ses passages.

Pour faire une longue carrière heureuse dans l'enseignement, ne doit-on pas finalement être un tout petit peu égoïste... et faire les choses pour soi ?

Denise Gauthier est enseignante à l'école secondaire Cardinal-Roy à la Commission scolaire de la Capitale, à Québec.

« ... NON, JE NE REGRETTE RIEN... » (ÉDITH PIAF)

par Michel Lalonde

Voici la courte histoire d'un prof heureux... et fier de l'être! Quand je regarde en arrière, que j'« analyse » ma carrière de 27 ans dans l'enseignement, je constate sans surprise ce qui m'a rendu heureux, le carburant de ma carrière, ce fut: la PASSION! Passion des jeunes, passion du métier. Et je ne parle pas ici de mon caractère, d'un trait de personnalité. Non! Mais plutôt d'un état d'âme, d'un état d'être. Que de passions! Que de changements dans ce métier! Quelqu'un m'a déjà dit que le changement était toujours positif... mais qu'on ne s'en rendait souvent compte qu'après coup. Dans mon cas, c'est très vrai. Que de changements! Que de passions! Laissez-moi vous raconter...

LES DEBUTS

Tout a commencé en 70. Après quelques années de « vagabondage universitaire », obtention d'un Brevet « A » avec spécialité en enseignement secondaire, option histoire... que je n'ai jamais enseignée! Cette année-là, la CECM offrait des engagements en biologie et en anglais exclusivement. Coup de chance: je suis bilingue, la CECM m'accepte, me voilà prof d'anglais! Les choses ont bien changé! Moi qui sortais d'un collège classique et d'une famille semi-bourgeoise, je me retrouve à l'école publique, en 11e « G » et « H », prof d'anglais et de dactylographie! Un collègue de l'époque m'avait averti: « Traverse la première année et tout ira bien! » Ouf! Ce fut difficile! Cette année-là, ce n'est pas la passion qui m'animait; c'était la survie! Mais le conseil était judicieux (je pense qu'il l'est encore). Dès ma deuxième année, la passion me guettait. J'ai adoré!

LA SUITE

Une nouvelle polyvalente naissait (Georges-Vanier); j'y devins spécialiste en « Vie économique », nouvelle matière à option du programme, sans professeur... on y affecte le plus jeune, en l'occurrence moi! Ce fut une révélation pour moi. À partir de ce moment, la passion de l'enseignement m'a habité. Elle s'est traduite par un engagement total. Avec une équipe d'élèves, par exemple, nous avons fondé une coopérative scolaire. Les tâches les plus diverses (achats, comptabilité, vente, etc.) étaient assumées par les élèves de « Vie économique ». La coop, c'était notre passion! L'année suivante, nouvelle passion: création d'un café pour les élèves! Dessins psychédéliques, pots de peinture fluorescente, musique de l'époque, budgets élastiques... tout ce qu'il fallait pour rendre un jeune prof et sa troupe d'échevelés... heureux! J'ai adoré!

LE DEBUT DE LA SUITE

Tout cela n'alla pas sans heurts... surtout que j'avais commencé à m'occuper d'activité syndicale et à participer au conseil d'école. Disons que la direction d'école et moi faisions ménage pas trop bon, mais qu'importe! Nouveau changement! Nouvelle polyvalente (Lucien-Pagé). La CECM y implante une nouvelle voie: le professionnel court (P.C.). Malgré des allures avant-gardistes de haute voltige didactique, tout le monde se rendait bien compte qu'en fait, il s'agissait de rendre invisibles et silencieux les marginaux de nos écoles. Élèves marginaux, profs marginaux! J'en suis! Pour obtenir le poste, je m'inscris en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Réveil brutal à une nouvelle réalité. Ces trois soirs par semaine pendant quatre ans sur les bancs de l'université constitueront, dans mon cas, une prise de conscience totale: mon petit monde bourgeois des années 60 s'est mis au diapason d'une nouvelle passion: les laissés-pour-compte. J'ai adoré! Je pense y avoir vécu les plus belles années de ma carrière: une équipe formidable, soudée par les nécessités du moment, mais aussi par une amitié vraie.

De classe rouge en classe blanche en classe verte, de projets spéciaux en projets spéciaux, de l'action, de la passion! On était dans les années 70, vous voyez ce que je veux dire? Comme disait quelqu'un: « Le changement est toujours positif... »

LA SUITE DU DEBUT

Puis, soudainement, nouveau défi, nouvelle passion, nouvelle décennie! Je m'achète une maison de campagne en Estrie; je vis le retour à la terre dix ans après tout le monde; je deviens un ex-urbain! Je pose ma candidature à l'Asbesterie... On m'engage... au primaire! Vite, inscription au Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (BEPP) (pour être admissible à cet emploi) et me voilà instituteur de troisième année!!! « Le changement est toujours positif... » C'est très vrai! Neuf années avec de la marmaille de 8 ans, école de village, sept programmes d'études toujours en refonte, surveillances extérieures... J'ai adoré! Moi qui n'ai jamais eu d'enfants... compensation totale! Je découvre un monde nouveau. Avec ces jeunes, j'apprends à transmettre mes passions (club d'échecs, pièces de théâtre, sorties éducatives, « concerts de règles », etc.) Cette petite école est animée par un personnel dévoué et chaleureux, tout ce qu'il faut pour devenir comme eux... des passionnés! Dans ce monde de généralistes, je m'apprivoise aux matières en même temps que je m'intègre à une nouvelle vie. Car, en plus de tout ce qui précède, j'y rencontre l'Amour (quelle passion!) et ça dure encore!

RETOUR VERS LE FUTUR

Ma passion sera de nouveau canalisée vers un autre changement (toujours positif...). L'Asbesterie instaure l'adaptation scolaire au secondaire. C'est un nouveau projet... j'en suis! Mes anciens du professionnel court ont obtenu leur diplôme et sont maintenant en C.P. (cheminements particuliers). Je me retrouve avec mon type d'élèves préféré, une nouvelle équipe dynamique, de nouveaux programmes mieux adaptés, une nouvelle vision. Je me reconnais dans la diversité du secondaire. Je participe à de nouveaux projets; l'accent est mis sur la récupération, l'encadrement et l'intégration. Le cheminement n'est pas particulier que pour les élèves; ça bouge! Tout pour me plaire. J'ai adoré!

INTERMEDE

Cela dura deux ans avant que je me lance un nouveau défi. Moi qui m'étais promis de ne jamais faire le sot, voilà que je fais le saut vers un poste d'adjoint, responsable de l'adaptation scolaire. J'ai adoré! Soutenu par une équipe positive, écrasé sous la diversité des dossiers, accaparé par des réunions interminables, j'ai survécu pendant deux ans. J'ai démissionné, non par manque de passion, mais il y a des limites à la passion. Ce travail prenait tout mon temps; j'en étais venu à négliger mes autres passions. Je réalise que ma place n'est pas derrière un bureau, mais au milieu d'une classe. J'y retourne...

LA FIN DE LA SUITE

Donc, de retour à l'enseignement, avec mes élèves en cheminements particuliers... On y prépare une nouvelle orientation, une forme de jumelage avec l'éducation des adultes. Le projet m'emballe (encore et toujours!). Tout est prêt pour la rentrée 97 lorsque, soudainement, sans planification, une offre incroyable: le gouvernement m'offre une retraite imprévue (programme de départs volontaires). Je peux y accéder par le critère de l'âge: 50 ans. Pension réduite et tout le tralala! Dur moment de décision. Le changement est toujours positif, n'est-ce pas? Je bouge de nouveau. Je termine ma carrière d'enseignant après 27 ans, mais il n'est pas question que je termine ma carrière dans l'enseignement. Je m'oriente vers une maîtrise en éducation (passion oblige!). Au moment présent, je me prépare à une nouvelle orientation: la supervision de stagiaires en enseignement. Nouveau projet, nouveaux défis, nouvelle passion... J'adore!

Voilà! C'est la courte histoire d'un prof heureux... et fier de l'être. Que de chemins inattendus, que de changements, que de passions! Aujourd'hui, je vois de jeunes profs entrer dans le métier, débordant d'enthousiasme et de dynamisme. Je reconnais en eux et en elles la passion qui animera leur carrière. Leur chemin sera celui que ce monde en perpétuelle évolution leur réserve. Ils et elles feront les choix nécessaires; je n'ai aucune crainte pour ces jeunes, car je sais bien que le changement est toujours positif... quand il est animé par la passion!

Jeune retraité de l'enseignement, Michel Lalonde est maintenant superviseur de stagiaires à l'Université de Sherbrooke.

DES ROBOTS RASSEMBLEURS

par Angèle Prémont

À l'école Clair-Soleil, de Saint-Nicolas[1], des élèves de 6e année ont vécu un projet en collaboration avec des élèves d'une classe-ressource[2], enfants qui ont un handicap intellectuel léger, en vue de faciliter leur intégration à l'école. Le tout s'est réalisé autour de robots informatisés.

NAISSANCE DU PROJET

Les élèves de 6e année voulaient faire de la robotique et n'avaient à leur disposition que quelques moteurs et pièces de jeux de *Robotix* récupérés ici et là. Le professeur de la classe-ressource possédait, lui, un éventail assez considérable de blocs *Construx*. C'est alors que l'idée d'une collaboration toute spéciale a germé.

Mario Morin, conseiller pédagogique en moyens et techniques d'enseignement, Micheline Laforest, responsable de la classe-ressource, et moi avons élaboré et planifié le projet dont je vais vous décrire les principales étapes.

La tâche globale donnée aux élèves était la suivante : construire un robot qui aura une fonction, un rôle précis à jouer et inventer un récit dans lequel ce robot évoluera.

PRÉALABLES NÉCESSAIRES

Avant de faire de la robotique, il fallait avoir compris le fonctionnement d'un circuit électrique et en avoir reconstitué un, ce qui a été fait dans les cours des sciences de la nature. Il fallait aussi pouvoir se servir du logiciel *Logo writer*. Cet apprentissage s'est effectué pendant des activités liées aux sciences humaines, à la géométrie, à la symétrie et aussi par la composition d'un « récit dont vous êtes le héros », en équipes de quatre élèves. La rédaction de ce récit a été, pour les élèves de 6e année, une occasion de se servir de leur sens de l'organisation et de leur logique, de développer leur créativité et leur patience, bref, *« il fallait savoir où on s'en allait et avoir de la suite dans les idées »*, comme l'a commenté une élève fière de son histoire.

INITIATION À LA ROBOTIQUE

Mario Morin a initié mes élèves aux rudiments de la robotique *Caméléon*. Puis il leur a lancé un défi, à savoir : construire un robot en utilisant uniquement un ou deux moteurs, une ou deux roues et du carton... Oufs !!!... Ce fut l'occasion de se creuser les méninges et de faire appel à son imagination. Les résultats furent tout à fait surprenants, allant du policier volant à la plateforme tournante dans une salle de montre pour automobiles. Une fois programmé, l'ordinateur fut branché à ces robots pour pouvoir les faire avancer, reculer, tourner, etc.

PREMIÈRE RENCONTRE AVEC LES ÉLÈVES DE LA CLASSE-RESSOURCE

Après avoir réalisé tout cela, il était temps, pour les élèves les plus grands, de rencontrer les plus jeunes de la classe-ressource de Micheline. Ayant à leur disposition quelques textes mettant en vedette des robots, mes élèves en ont choisi un à partir duquel ils ont préparé un mime, habillant un élève en robot à l'aide de boîtes et de rouleaux de carton, de papier aluminium, etc. Quelques élèves se sont rendus à la bibliothèque afin d'y faire une recherche d'images de différentes sortes de robots utilisés dans des domaines variés. Ainsi préparés, nous nous sommes rendus dans la classe-ressource. Après la présentation du mime, quelques élèves de 6e ont circulé auprès des plus jeunes, leur montrant les robots découverts dans les livres, expliquant simplement leur utilité. La curiosité des plus jeunes a ainsi été piquée, et ce premier contact a permis d'atténuer le mystère et la complexité du thème choisi.

JUMELAGE DES ENFANTS ET APPRIVOISEMENT AUX MATÉRIAUX À UTILISER

Nous avons procédé par la suite au jumelage des enfants : des trios composés de deux élèves de 6e et une ou un élève de la classe-ressource. Après s'être présentés et avoir échangé quelques paroles, les plus jeunes ont initié les élèves de 6e à la construction à l'aide des blocs *Construx*. Chaque enfant avait alors créé un modèle simple que les deux autres ont dû reproduire sous son œil vigilant d'expert et à l'aide de ses conseils. Puis, à trois, il leur fallait complexifier davantage et perfectionner leur construction. Chaque équipe l'a ensuite présentée fièrement au groupe. Micheline a fait la démonstration des différents mécanismes qu'il était possible de créer avec tous ces matériaux : utilisation des roues, des poulies et des engrenages, des lumières et des hélices. Puis, chacune des équipes a construit un robot, en utilisant un ou deux mécanismes afin de se familiariser avec tous ces matériaux.

TÂCHE PRINCIPALE

Chaque équipe devait inventer un robot, prévoir son fonctionnement et son utilité. Les enfants ont dû en faire le schéma et imaginer une situation dans laquelle il pourrait servir, en respectant la structure du récit (réutilisation d'une notion pour les élèves de 6e année). Dans chaque équipe, on a inventé une histoire. Les élèves de 6e ont dû faire un effort pour tenir compte des plus jeunes, pour les respecter et leur donner une place importante. On a échangé des idées, on a fait des compromis, on a fait des suggestions, on a discuté, on a fait un plan et on s'est entendus sur les différentes péripéties du récit ainsi créé.

Ayant bien en tête le rôle du robot, les enfants se sont ensuite attaqués à sa construction. Le grand jour étant arrivé, avec quel plaisir chaque membre de l'équipe s'est muni à cette fin des différentes pièces et du mécanisme choisi ! Là encore, on a

discuté, on a consulté le schéma, on a fait quelques changements. Il a fallu tenir compte de certaines contraintes : par exemple, le moteur devait être facilement accessible pour faciliter les branchements électriques. On essayé, on a fait quelques ajustements, on a recommencé, comme de véritables spécialistes, contremaîtres ou ingénieurs ! Quelle atmosphère de travail fantastique ! Quels moments magiques !

Rédaction du récit

Suivant le plan élaboré en compagnie des plus jeunes, les élèves de 6e année ont rédigé le récit, l'ont amélioré et en ont fait des textes dignes d'enfants de leur âge. Le récit terminé, nous nous sommes rendus de nouveau dans la classe de Micheline afin d'en faire la lecture. Le vocabulaire et les structures de phrases un peu longues étaient parfois difficiles pour les plus jeunes. Il s'ensuivit un gros travail sur la compréhension de texte. Pour les élèves de ma classe, tout pouvait les aider à faire comprendre, par exemple : une règle souple se transformait en pont, tandis qu'un porte-crayons devenait un bateau, et il leur était possible alors de représenter les événements du récit ; les phrases complexes devenaient ainsi plus compréhensibles. Dans chaque équipe, ce sont eux qui devaient s'assurer de la compréhension du vocabulaire chez les élèves de la classe-ressource afin que les jeunes puissent raconter le récit dans leurs mots. Ce fut, là aussi, une période laborieuse.

Programmation des robots et production d'un livre

Pendant que les élèves de 6e ont programmé les robots à l'aide de l'ordinateur, dans la classe de Micheline c'était l'effervescence. Les plus jeunes se sont approprié le texte du récit en le réécrivant selon leurs habiletés et l'ont illustré à l'ordinateur à l'aide de *Kid Pix*. Ces élèves ont ensuite imprimé leur recueil en couleur et ont relié le tout, obtenant ainsi un livre de leur cru. Les résultats sont étonnants : c'est magnifique !

Puis, chaque élève de la classe-ressource a entrepris de fabriquer une maquette représentant les lieux où évoluerait le robot déjà construit. Ce fut l'occasion d'un apprentissage coopératif. En grand groupe, les équipes ont reçu les suggestions des autres et ont échangé des idées sur la façon de concrétiser le décor approprié. Puis chaque enfant s'y est mis avec ardeur et patience : carton, papier journal, colle, matériaux de recyclage variés ont été mis à leur disposition : la classe est devenue un véritable chantier de construction où s'affairaient architectes, techniciens, maîtres d'œuvre et ouvriers. C'est dans la bonne humeur, la collaboration et la camaraderie que s'est accompli tout ce travail, parfois au son de la musique. Quelle superbe semaine ! Les jeunes étaient des plus heureux.

Entre-temps, dans le laboratoire d'informatique, il y a eu une initiation des plus jeunes au logiciel *Logo writer*. Guidés par les élèves de 6e, les jeunes ont donné des ordres à la tortue, qui les exécutait aussitôt. Cela leur a permis de comprendre que l'on pouvait donner des ordres aux robots qui devaient les exécuter par la suite. Puis, les élèves de 6e ont organisé des séances de robotisation à l'ordinateur en intégrant les élèves qui leur étaient associés. Un sourire s'esquissait, les yeux s'agrandissaient lorsque les robots se mettaient en mouvement. Le fantastique devenait réel, les robots fonctionnaient, c'était merveilleux !

Enfin, ce fut la présentation des récits, livres, maquettes et robots à l'ensemble des élèves et au personnel de l'école ainsi qu'aux parents. Les élèves de 6e se sont alors effacés et ont laissé la place aux plus jeunes de la classe-ressource. En effet, c'est le plus jeune qui a présenté sa maquette et qui a raconté son récit, dont le héros était un robot qui fut branché à l'ordinateur afin de démontrer ses possibilités de mouvement. On a fait admirer également le livre réalisé par les plus jeunes. L'assistance émerveillée a été surprise de la performance de ces enfants, les parents étaient émus, admirant les jeunes qui s'étaient surpassés et qui étaient maintenant ravis et tellement fiers !

Conséquences d'un tel projet

Pour les élèves de la classe-ressource

Parce que les élèves de 6e année les encourageaient, les félicitaient, les soutenaient, parce qu'il leur serait possible de présenter leurs créations, parce que les robots, les maquettes, les ordinateurs, les histoires, c'étaient leur passion, les jeunes étaient motivés et intéressés en cette fin d'année scolaire. Ces enfants fournissaient donc les efforts nécessaires, développaient pleinement leur potentiel et, même, se surpassaient. Quel plaisir de découvrir sa capacité de réaliser de grandes et belles choses. Leur estime de soi a donc grandi. Fiers de leurs réalisations, fiers d'avoir surmonté leurs incertitudes, leur peur de l'inconnu et des difficultés, ces jeunes avaient maintenant acquis suffisamment de confiance en eux pour relever de nouveaux défis. Comme le soulignait Claude Dombrowski, infirmière en santé scolaire : « *[...] dans une société où l'on valorise l'intelligence, la beauté, le prestige, ces enfants ont eu la chance de développer la persévérance, le dépassement de soi, l'estime de soi et une très grande valeur souvent négligée : la créativité* ».

Pour les élèves de 6e année

Tout au long des neuf semaines qu'a duré ce projet, mes élèves ont appris à communiquer avec les jeunes, à respecter leurs différences et les voient maintenant d'un œil différent. Il leur a fallu être attentifs, aidants, respectueux ; l'occasion de faire des compromis, d'être tantôt des apprentis, tantôt des guides leur a été donnée. Ces élèves ont aussi appris la patience de faire comprendre des choses aux autres et se sont découvert des capacités de collaboration et de création. Leur plus grande satisfaction, c'est d'avoir aidé les jeunes de la classe-ressource à réaliser quelque chose qui les a valorisés d'une façon extraordinaire et qui leur a tellement fait plaisir. Bref, les grands de 6e année ressentaient une grande fierté.

Ce genre de projet nous fait apprécier notre métier d'enseignant et d'enseignante. Durant toutes ces semaines, les élèves ont grandi quelque part... et moi avec eux.

Angèle Prémont est enseignante à l'école Clair-Soleil, à Saint-Nicolas, (Commission scolaire des Navigateurs).

1. La ville de Saint-Nicolas est située sur la rive sud du fleuve Saint-Laurent, à l'ouest de la rivière Chaudière, tout près du pont de Québec. L'école Clair-Soleil y accueille des enfants de la maternelle à la 6e année pour ce qui est des classes ordinaires, ainsi que des enfants ayant un handicap intellectuel regroupés dans trois classes-ressources.
2. La classe-ressource s'adresse aux élèves qui ont des besoins particuliers, soit au regard du développement cognitif ce qui se traduit par une nécessité constante de recourir à un mode de raisonnement d'ordre concret, soit au regard de l'autonomie personnelle et sociale, soit encore au regard du développement sensoriel, moteur et de la communication.

L'AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

LES ENJEUX MAJEURS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DES RÉGIMES PÉDAGOGIQUES

par Arthur Marsolais

Le gouvernement annonçait en 1997, après la tenue des États généraux sur l'éducation, dix grands chantiers de renouvellement. L'un d'eux a connu l'automne dernier un pas en avant important, par la diffusion pour consultation d'un projet de *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. L'avis du Conseil intitulé *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* porte principalement sur ce projet de régime révisé. Il touche en même temps les régimes pédagogiques légèrement révisés de la formation professionnelle et de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes. Il porte enfin sur d'autres déterminants de la réforme des programmes d'études et sur le processus de changement qui démarre actuellement.

Le Conseil supérieur de l'éducation a moins centré ses analyses sur la fonctionnalité administrative que sur les grands enjeux éducatifs que les règles d'un régime se doivent d'encadrer et de servir au mieux. Dans cet esprit, le Conseil recommande beaucoup de modifications, mais des modifications qui rendraient le régime pédagogique plus fidèle aux grandes orientations de *L'École, tout un programme* et du document gouvernemental *Prendre le virage du succès*.

UNE ÉCOLE PRIMAIRE RESSOURCÉE PAR LES CYCLES ET LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Le Conseil supérieur de l'éducation traite avec beaucoup de soin de la question des cycles, qu'il trouve trop peu explicitée dans le projet de régime. En effet, les cycles ont été jusqu'ici des étiquettes nominatives. Le fond structurant demeurait le découpage de la progression année par année, et le redoublement possible à chaque année. Les cycles, les objectifs de formation et un travail d'enseignement organisé par cycle, ont infiniment plus de potentiel : ils peuvent faire reculer l'abus d'évaluation sommative ; ils peuvent constituer le lieu par excellence de collaboration et d'interaction d'une équipe éducative de base ; ils peuvent surtout inspirer un soutien pédagogique plus constant, plus imaginatif, de l'ordre de la pédagogie différenciée. Les cycles servent particulièrement à neutraliser le vieux mythe d'une progression strictement identique dans un groupe d'élèves, la même mythologie préréfléchie que s'apprêtent à mettre de côté des programmes d'études tous conçus avec de larges possibilités d'adaptation en cas de difficulté et d'enrichissement pour les élèves capables de pousser plus loin. Pour mieux faire droit à cet important potentiel de renouvellement, dont le Conseil soutient fermement la crédibilité, celui-ci propose d'expliquer mieux le sens des cycles dans le texte même du régime pédagogique.

Le Conseil revient aussi, dans le contexte de l'école primaire, sur l'immense intérêt des **compétences transversales**, à condition, toutefois, qu'on n'en fasse pas une telle exigence inédite qu'il en sorte une mentalité de « table rase », comme si l'on mettait tout de côté. Les compétences transversales, que l'on pourrait souvent appeler de façon moins énigmatique des **habiletés transdisciplinaires**, sont, au contraire, les héritières directes de la pédagogie active, du souci des habiletés intellectuelles complexes et de la sensibilisation plus récente à la fécondité pédagogique de l'attention au métacognitif, c'est-à-dire aux stratégies pour apprendre plus et mieux. La réforme actuelle invite à approfondir cela et à le consolider. Ce serait la risquer gravement que de faire croire qu'il s'agit d'un virage à 180 degrés. Le Conseil aimerait ici un régime pédagogique moins timide et moins allusif. En effet, dans son état proposé, les compétences transversales n'émergent qu'indirectement et tardivement, à la remorque de clauses touchant les bulletins. Il faudrait, au contraire, les afficher solennellement à l'entrée des grands articles régissant l'équilibre général du curriculum du primaire puis du secondaire.

Photo : Denis Garon

BONNE ET « MAUVAISE » DIFFÉRENCIATION

La pédagogie différenciée est toujours bonne, et des programmes à la fois susceptibles d'adaptation et d'enrichissement ont beaucoup d'affinités avec elle. En regardant l'état actuel du premier cycle secondaire, le Conseil approfondit l'enjeu suivant : la carence de **pédagogie différenciée** – ou la fréquence d'une pédagogie trop uniforme – n'engendre-t-elle pas une pléthore d'échecs et de retards qui débouchent sur un **curriculum différencié** en partie très discutable ?

Le premier cycle secondaire actuel comprend un nombre considérable de **filières** d'adaptation, de rattrapage et de remise à niveau, de passage en douce vers l'insertion sociale et professionnelle. Il comprend aussi, non pas tant des enrichissements à l'intérieur de chaque cours, mais bien des filières d'enrichissement bien connues : éducation internationale, programmes d'arts-études, de sports-études, accent sur les langues vivantes, accent sur les sciences.

Il y a dès l'entrée au secondaire une différenciation considérable du curriculum. Demeure-t-elle totalement indispensable et positive si l'on travaille de plus en plus par cycles, avec un soutien constant, avec des programmes d'études beaucoup plus adaptables ? C'est loin d'être certain, aux yeux du Conseil[1].

Cette différenciation de filières et de parcours, construite pour l'essentiel au cours des 15 dernières années, émane d'une répartition des responsabilités entre le Ministère, la commission scolaire et l'école qui vient de s'effacer, par la Loi 180. De plus, elle s'est développée et consolidée en quelque sorte **en parallèle** avec l'ancien régime pédagogique. Dans ce contexte, le Conseil recommande très fortement au ministre de l'Éducation de faire ressortir dans le régime pédagogique même une répartition claire des responsabilités ministérielles et des responsabilités des établissements en matière de curriculum différencié par des filières parallèles, de rattrapage ou d'enrichissement. En second lieu, le Conseil pousse à ce que les filières encouragées, et souvent financées, par le ministère de l'Éducation soient prévues et décrites dans le régime pédagogique.

L'équilibre, la richesse et la pertinence du curriculum considéré globalement

Le Conseil réitère ici de fortes réticences à quelques décisions annoncées déjà dans *L'École, tout un programme*. Il le fait en s'appuyant sur des grandes orientations de cet énoncé de politique éducative qu'il considère mal appliquées, mal traduites dans la structuration du curriculum par les grilles-matières. Sans rappeler ici toute l'analyse et toute l'argumentation du Conseil, on peut schématiser ses positions en bref.

D'abord, le Conseil croit que l'enrichissement culturel du curriculum vaut aussi pour l'**éducation primaire**, qu'il repose en particulier sur une complémentarité soigneuse entre la contribution des professeurs dits de spécialités et celle des enseignants chargés de classe, que la semaine de présence en classe des élèves limitée à 23h30 plutôt qu'à 25h hypothèque gravement cette complémentarité, et que, enfin, il serait profondément triste que le retrait proposé de l'éveil scientifique et de l'éveil au temps historique et à l'espace géographique, au premier cycle primaire, soit confirmé. Le Conseil ne croit pas que leur maintien risque de handicaper la progression des élèves en mathématiques et en langue d'enseignement. Combinée au maintien de « la semaine de classe » à 23h30, cette décision engendre un curriculum pauvre, étriqué, où les contributions en arts, éducation physique, langue seconde restent vulnérables et en partie aléatoires.

Le Conseil salue avec joie, dans l'enseignement secondaire, l'adoption d'une compétence transversale dans le champ de la langue, et y voit, en renfort d'une didactique de haute qualité, la meilleure garantie de progression dans la maîtrise de la langue d'enseignement. Dans ce contexte, il réitère ici sa profonde réticence à l'attribution non plus de 18 mais de 24 unités au français langue d'enseignement au premier cycle du secondaire, ajout qui fait disparaître du premier cycle les quelques unités de marge de manœuvre qui y survivaient jusqu'ici.

Le Conseil plaide enfin de façon pressante pour que l'on ménage, au second cycle secondaire, la place de sept cours optionnels plutôt que de cinq.

Un second cycle secondaire plus accessible et plus ambitieux

L'École, tout un programme élabore très peu la figure générale que devrait prendre un second cycle secondaire différencié. De même, le régime pédagogique proposé n'opte pas clairement pour un second cycle secondaire capable d'accueillir, en plus de son effectif actuel, un bon 15 p. 100 de jeunes qui, actuellement, sont ailleurs, partis tôt, passés au secteur des adultes. Il n'établit même pas clairement l'intérêt d'un cheminement qui conduirait à une formation professionnelle secondaire après l'obtention du DES.

Le Conseil s'attarde ici à appliquer au second cycle les grandes orientations retenues comme consensus collectifs issus des États généraux sur l'éducation et formulés dans *Prendre le virage du succès* : un secondaire qui pousse son ambition plus loin (avec la collaboration et la participation du réseau collégial) ; un second cycle secondaire que plus d'élèves sont capables de réussir et motivés à réussir ; un second cycle secondaire qui sensibilise mieux aux domaines prometteurs de carrière et aux formations qualifiantes ultérieures ; un second cycle secondaire, enfin, qui redonne pleinement la place méritée aux grands domaines technologiques par des options et des séquences ou profils d'options qu'il est urgent de construire.

Un ou des diplômes ?

Le rapport *Réaffirmer l'école* avait rappelé en 1997 tout l'intérêt de ponctuer la fin du premier cycle secondaire par un premier certificat d'études secondaires, mais les inconvénients potentiels lui avaient fait laisser la question en suspens. Le Conseil supérieur, pour sa part, recommande l'instauration de ce certificat, plus propre à motiver la persévérance en cours de premier cycle secondaire qu'à détourner ensuite de la poursuite des études.

Concernant les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires au terme d'une 5e année secondaire réussie, le Conseil approuve l'un des deux changements proposés – demander 60 unités réussies sur 72 et non plus 54 – mais déconseille l'autre, qui consisterait, au-delà des cours déjà nommément exigés, à exiger la réussite particulière de trois cours de plus : anglais langue seconde et mathématiques en 5e secondaire, sciences et technologie en 4e. Le Conseil met ici en garde contre l'abus de catégories hiérarchisées de cours : optionnels, obligatoires sans nécessité de réussite, obligatoires avec nécessité de réussite. Cette hypothèse concorde mal avec un second cycle qui pousse les élèves à choisir des cours plus exigeants : elle les attire trop au contraire, du côté du plus élémentaire, devenu incontournable, dans les matières obligatoires. Le vrai message, c'est que tout est important et digne d'effort.

Une nouvelle articulation entre formation générale et formation professionnelle : le principe de concomitance

En saluant un changement, précisé dans le régime pédagogique de la formation professionnelle, dans les conditions de passage à des études de DEP ou d'attestation de formation professionnelle avant l'âge de 18 ans, le Conseil recommande d'expliciter davantage l'ampleur et le type de formation générale qui accompagnera, dans ce cas, la formation professionnelle proprement dite. Le Conseil plaide aussi pour un examen plus vaste de nombreuses facettes, négligées, de l'articulation entre la formation générale et l'acquisition d'une qualification particulière.

Pour le succès de la réforme

Ce n'est pas tout d'avoir un excellent texte de régime pédagogique. Au-delà, il y a les programmes révisés et leur échéancier d'application. Comment faire pour que la mise à l'essai de ces programmes soit mobilisante et extrêmement enrichissante ? Quelle sorte de référentiel commun donner aux programmes révisés et nouveaux ? Le Conseil ose ici quelques mises en garde, qui font écho à des inquiétudes largement partagées. La contribution importante des universités au succès de la réforme est aussi soulignée, par le biais de la formation professionnelle des enseignants et enseignantes. Enfin, le Conseil applique à la Réforme en cours ses réflexions récentes sur des modes de gestion adéquats, sur la maîtrise du changement et sur le partage des responsabilités en éducation, et dont le contenu demeure fort pertinent pour en assurer la réussite.

Le Conseil revient enfin sur quelques perspectives générales puis énonce quelques remarques particulières : faire place dans le régime à la reconnaissance de la diversité culturelle de la société québécoise ; formuler la contribution de la triple mission de l'école au développement de la personne ; consolider les services complémentaires ; expliciter la concordance entre le régime pédagogique de la formation professionnelle et celui de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ; reprendre la réflexion sur le régime pédagogique de la formation générale au secteur de l'éducation des adultes de façon à l'inspirer aussi des perspectives les plus neuves du précédent.

En plus de s'appuyer sur la recherche déjà citée de Marthe Henripin touchant la diversification des parcours des élèves au secondaire, l'avis du Conseil a profité d'études de cas et d'analyses qui sont disponibles aux lecteurs intéressés : Réginald Grégoire Inc., Claude Lessard, Jean Lamarre : *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, coll. Études et Recherches. On peut obtenir ces documents à l'adresse du courrier électronique de *Panorama*. Le texte de l'avis lui-même est disponible sur le site Internet du Conseil : http://www.cse.gouv.qc.ca

Arthur Marsolais est agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation et membre du comité de rédaction de la revue.

1. On consultera avec profit un premier tour d'horizon qui instrumente l'analyse de ces enjeux, entrepris dans l'équipe de recherche du Conseil : Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, coll. Études et Recherches.

UNE PÉDAGOGIE QUI SUSCITE LA CRÉATION COLLECTIVE D'OUTILS

par Célestin Freinet

Certaines personnes, lorsque l'on porte devant elles des innovations pédagogiques, quelles qu'elles soient, affirment toujours que « Ce n'est pas nouveau, il y a longtemps que je fais, dans ma classe, quelque chose de proche » ou « Déjà, de mon temps, mon institutrice... » Ou « Déjà de son temps, Célestin Freinet... » ou encore « Rousseau préconisait déjà dans l'*Émile* »...!

Pourtant, à tous ceux qui – de bonne foi ou non – prétendent *« qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil de la pédagogie »*, on peut aujourd'hui opposer l'existence, depuis quelques années, dans de nombreuses classes, de pratiques qui sont – à ma connaissance – totalement inédites dans l'histoire de la pédagogie. Il s'agit de l'ensemble des situations pédagogiques qui tendent à inciter les élèves à construire, **collectivement**, différents outils en fonction des besoins qu'ils ressentent[1].

Les exemples ci-dessous ont été repérés récemment dans des classes des cycles II et III de la circonscription de Cesson II (élèves de 5 à 11 ans) mais de nombreux autres pourraient être pris dans d'autres lieux et dans d'autres classes.

DES OUTILS TRES DIVERSIFIES

Lorsque l'on observe des classes qui mettent en œuvre ce type de pratiques, on est frappé par le fait que les outils collectifs diffèrent en fonction des finalités qui ont présidé à leur naissance, même si la démarche suivie est identique. Ces outils peuvent se rapporter à des « objets » très divers : méthodologiques, civiques ou disciplinaires.

Une classe éprouve le besoin de réfléchir à « ce qu'il faut faire pour bien lire à voix haute », une deuxième à « ce qu'il faut faire pour venir dire une poésie », une troisième, « aux différentes façons que nous avons d'apprendre une leçon », une quatrième « à la manière de bien préparer une épreuve, etc. ». Dans un projet d'école axé sur la citoyenneté et la sécurité, une classe a conçu pour les enfants des autres classes, les parents, les enseignants et les éducateurs municipaux, un petit guide illustrant ce qui peut ou doit se faire – ou non – dans la cour de récréation, à la piscine, etc.

Un nombre croissant d'enseignants font construire, collectivement, des outils en français pour reconnaître, puis rédiger tel ou tel type de textes, des outils mathématiques pour analyser, puis résoudre un problème...

Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, ces outils ne sont pas réservés aux classes dans lesquelles les élèves savent lire, puisqu'ils peuvent être dictés à l'enseignante ou à un autre adulte, voire à un élève d'une grande classe. Ainsi, dans une classe de grande section (5 ans), les élèves avaient dicté à l'éducatrice une série de réflexions sur le conte (ex. : « L'écrivain trouve les contes dans sa tête. Il les raconte dans sa tête. Il les écrit après. » « Un conte, ça nous fait rêver. Même quand on ne doit pas ». « On a peur et après ça nous fait du bien. ») Le lendemain, elle a relu celles-ci avant de déclencher, à l'aide de deux images d'un magazine, des créations de contes, inventés par groupes de deux élèves, puis dictés à des élèves de 10 ans.

Dans chacun de ces cas, on a procédé à une réflexion collective qui a été précédée d'une phase de réflexion individuelle – notée ou non sur une feuille – et suivie, très souvent, d'une confrontation des suggestions par paires ou par petits groupes.

Lors de la synthèse collective, les idées qui faisaient l'objet d'un consensus ont été notées au tableau puis sur une grande feuille, affichée sur le mur et, le cas échéant, sur des feuilles individuelles. Le texte, l'outil ainsi produit, est donc la concrétisation, la cristallisation temporaire de la réflexion du groupe sur un sujet donné, à un moment donné.

Très souvent, la finalité de la construction de cet outil est de l'utiliser comme instrument de *guidage méthodologique* dont il conviendra de suivre les indications successives

Photo : Denis Garnot

pour progresser dans la manière de lire à voix haute, de dire une poésie ou d'écrire un conte ou une recette de cuisine...

Dans d'autres cas, l'outil synthétise *différentes suggestions* provenant des élèves – plus ou moins guidés par l'enseignant – et entre lesquelles chacun aura sa ou ses préférées : « Après les avoir effectivement expérimentées, je choisirai, parmi toutes les "méthodes pour apprendre une leçon", celles qui me conviennent le mieux. »

Dans de nombreuses situations, j'ai pu constater l'efficacité remarquable de ces outils, du moins chaque fois que leur création a été réellement collective. Un *outil conçu par les élèves eux-mêmes* a en effet plus de chances de correspondre aux réflexions, c'est-à-dire aux enchaînements de suggestions, de rectifications, de précisions ou de reformulations qu'ils ont réellement faites. Ce n'est pas le cas des outils tout faits – surtout utiles pour l'enseignant – qui commencent à apparaître dans certains manuels scolaires.

Un outil, même maladroit et incomplet, conçu en commun peut sûrement aider l'élève à se doter de points de repère pour tracer un chemin personnel parmi des situations complexes. Plutôt que de tout gérer en même temps (ce qui est une source de stress et d'oublis), il lui suffira de relire l'outil en question pour se remémorer chacune des consignes à exécuter, chacune des contraintes à respecter, chacune des possibilités d'activités ou chacune des démarches entre lesquelles il aura à choisir.

Autre avantage précieux : l'outil conçu en commun utilise essentiellement – au contraire des grilles toutes faites proposées dans les manuels – les mots familiers aux élèves. Bien entendu, cela peut entraîner des maladresses d'expression et conduire, parfois, l'enseignant à aller un peu moins loin qu'il l'aurait voulu ou à être un peu moins exhaustif.

Peu importe au fond puisque l'essentiel est moins l'exhaustivité ou la « rigueur » absolue de l'outil que les réflexions suscitées par sa création puis son appropriation. De plus, il n'est pas interdit à l'enseignant de suggérer l'introduction dans la formulation de un ou de deux concepts nouveaux, à condition qu'ils soient éclairés par les formulations des élèves eux-mêmes.

DES OUTILS EVOLUTIFS

Dans une école qui fonctionne ou fonctionnera en véritable équipe pédagogique, l'enseignant sait ou saura que, dans de nombreux cas, l'outil construit par son groupe d'élèves cette année sera repris, complété et reformulé l'an prochain.

L'une des caractéristiques les plus fructueuses des outils conçus en classe est qu'ils sont ou devraient être *évolutifs*, *transitoires*, appelés à être dépassés comme le sont les différents états – provisoires et successifs – de la connaissance scientifique elle-même ou de l'œuvre

Photo: Denis Garon

d'un écrivain qui est, en général, le fruit d'ébauches successives.

Prenons un exemple. Les remarques collectives sont formulées sous forme d'une liste de critères (dressée en employant les formulations des enfants) de ce qui caractérise, selon eux, un conte. Cet outil jouera ensuite trois rôles : *guide d'écriture*, instrument de régulation facilitant la *réécriture* et *outil d'évaluation*. Différentes évaluations peuvent, à l'aide de cet outil, être faites par l'élève ou les camarades (dans un esprit d'entraide) ou par le maître.

Il est très souvent nécessaire de préciser, à l'avance, que l'évaluation de l'enseignant ne prendra en compte que trois ou quatre points de l'outil utilisé comme *grille d'évaluation* en vue d'éviter de disperser l'attention (et de rendre l'usage de la grille inefficace, si l'élève se sent, de nouveau, « noyé » dans la multiplicité des exigences et des attentes qui le paralysent).

On peut espérer qu'un tel outil sera repris deux ou trois ans plus tard. L'enseignant sortira l'affiche rédigée à propos du conte, afin de la faire modifier et enrichir ou de faire construire un autre outil portant sur un champ plus particulier comme le conte fantastique, le conte de quête ou encore le conte parodié.

Premier avantage : le nouvel enseignant prendra appui sur des connaissances acquises précises et non, comme c'est le cas actuellement, sur des souvenirs très vagues.

Second avantage : les enfants éprouveront le besoin de remanier les formulations anciennes, d'employer un vocabulaire plus juste, ce qui leur permettra de constater le chemin qu'ils ont parcouru en deux ou trois ans et les progrès qu'ils ont accomplis vers une maîtrise, progressive, du savoir.

Le caractère évolutif des outils construits dans de tels projets d'écriture peut être retrouvé dans les outils méthodologiques et dans les outils civiques que nous avons mentionnés ci-dessus. Dans un mois, un an ou plus, on pourra reprendre, compléter ou reformuler les outils déjà rédigés (ex. : « Comment mieux apprendre une leçon ? » ou « Quelles règles doit-on respecter en salle de sports ? »).

Des outils particuliers et des outils interdisciplinaires

Certains outils sont propres à une discipline ou à une fraction d'une discipline. Ainsi, en français, on peut faire construire des outils en écriture (autour de tel ou tel type de textes), mais aussi en conjugaison (ex. : « Quelles sont toutes les actions que je dois faire successivement pour bien utiliser mon livre de conjugaison, lorsque je me pose une question sur la terminaison d'un verbe ? ») ou en orthographe (ex. : « Comment dois-je utiliser le classement par grands types d'erreurs que nous avons établi ? »).

Il y a également des outils collectifs relatifs à l'instruction civique, depuis les plus classiques (ex. : « Écrire un règlement de la classe pour la cour de récréation ») jusqu'aux plus originaux (« Comment écrire un projet de loi, sur un sujet qui nous préoccupe, à la manière des députés et des ministres ? »).

Les outils collectifs conçus en mathématiques peuvent porter, par exemple, sur « la façon d'analyser les énoncés de problèmes », ce qui conduit à un travail rigoureux sur l'information.

En éducation physique, on peut faire construire des outils analytiques sur « ce qu'il faut faire pour nager vite, lancer loin ou grimper efficacement. »

En arts plastiques, en musique ou en poésie, pourquoi ne pas faire construire des outils autour d'un type d'œuvres ou des spécificités du style d'un artiste (ex. : « Qu'est-ce qui nous permet de savoir qu'une œuvre musicale est un concerto et non une symphonie » ou « Qu'est-ce qui nous permet de reconnaître un tableau de Miro ? »).

Des *outils méthodologiques* – propres ou non à une discipline – peuvent permettre de fixer « la liste des questions particulières que l'on doit se poser à propos de tel ou tel type de documents : historiques, scientifiques, géographiques (cartes, graphiques, schémas, textes anciens, etc.) ». D'autres outils méthodologiques généraux peuvent évoquer « ce que l'on doit faire pour rechercher de l'information à la bibliothèque » ou pour « présenter un exposé ».

D'une manière générale, tous ces outils partent de la conviction du maître qu'il ne suffit pas que quelques élèves réussissent, aujourd'hui, à écrire un joli conte, à s'interroger sur la carte qui leur a été confiée ou à reconnaître que tel extrait musical est un concerto.

Il faut plutôt que tous les élèves se dotent d'outils d'analyse bien structurés, élaborés par eux et qui leur permettront de pérenniser leurs compétences éphémères, puis de les employer à bon escient.

Photo: Denis Garon

Les exemples ci-dessus permettent de sentir que *tous ces outils*, dans leur extrême diversité apparente ont de *nombreux points communs* :

- Tous sont la condensation d'une *réflexion collective* qui a fait l'objet de discussions entre élèves et d'interactions, toujours très enrichissantes quand leur objet est clairement défini.
- Chaque outil est *particulier*, porte sur un sujet précis qui peut avoir un titre et est adapté à son objet spécifique.
- Chacun aide à la *mémorisation* de ce qui a été découvert ensemble.
- Chacun permet de déboucher sur une série d'*actions*, parfois collectives, parfois individuelles, telles qu'« inventer, seul ou en petits groupes, un conte fantastique, un mode d'emploi, une recette de cuisine, une règle de jeu collectif ou rédiger un projet de loi sur la défense des arbres, inventer une machine à écrire des énoncés de problèmes, écrire les cinq questions à se poser quand on regarde une photo aérienne, peindre des tableaux à la manière de... en vue d'une exposition destinée aux parents, etc »...
- Chacun peut, après l'action, contribuer à la *réflexion sur l'action* (métacognition), c'est-à-dire la régulation de cette action, son évaluation par l'élève, ses camarades ou l'enseignant.

Ces modestes outils, ces « modèles » provisoires, bricolés dans la classe, contribuent surtout, comme nous le rappelle Claude Garcia-Debanc, à un guidage de l'action, dans la mesure où ils fournissent une information structurée, assimilée, disponible à tout instant, utile à la régulation de l'activité. Ils ne doivent jamais bloquer la créativité. Les transgressions créatives et les enrichissements doivent rester possibles. Toute transgression des procédures ou des critères – déterminés en commun et figurant dans un outil – doit pouvoir être justifiée. Elle doit être volontaire, porteuse de sens, et non le fruit d'un oubli ou du seul hasard (ex. : « J'ai fait exprès de ne pas respecter le point n° 3 de la grille, parce que je trouve que cela fait une impression plus forte » ou « Nous autoriserons exceptionnellement les petits de C.P. à ne pas respecter le point n° 5 de

notre règlement de la cour de récréation parce que... »).

Conçus et utilisés de cette manière, ces outils deviendront – parallèlement à la diversification des interactions entre élèves et à l'entraînement à une réflexion sur les méthodes et façons de procéder mises en œuvre (métacognition) – l'un des moyens pour recentrer solidement notre pédagogie sur les élèves eux-mêmes. Il s'agit bien là de l'un des moyens dont disposent les pédagogues d'aujourd'hui pour rompre avec les traditions pédagogiques antérieures.

Chaque fois qu'un élève construit, avec des camarades, un outil qui lui resservira bientôt pour la régulation de son action, il fait l'expérience, concrète, que le savoir est bien le fruit d'une *conquête sociale* très progressive, qui est à la fois le résultat d'une analyse ou d'une *expérimentation* sur un aspect du réel et le fruit d'un débat, d'une « *transaction* » entre apprenants.

L'élève est alors placé, par cette construction, cette utilisation, puis cette remise en cause d'outils collectifs, en situation de coauteur d'une pédagogie que l'on peut, pour cela, qualifier – pour reprendre les termes de Britt-Mari Barth – de culturelle et transactionnelle.

Claude Lancelot est inspecteur de l'Éducation nationale dans la circonscription de Cesson II, en France.

1. La création collective d'outils fait partie des pratiques pédagogiques qui constituent des passerelles vers la pédagogie de demain dont nous parlions dans l'article publié dans le précédent numéro de cette revue.

Bibliographie

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1972.

BARTH, Britt-Mari. « Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir », *Cahiers pédagogiques*, mai-juin 1996.

CLARY, Maryse. Introduction du livre : *Guide des actions éducatives pour la nature et l'homme*, Paris, Fondation Nicolas Hulot, 1996.

CHARLOT, B., E. BAUTIER et J.-Y. ROCHEX. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Du Rapport au savoir*. Paris, Antropos, 1997.

Collectif. *L'évaluation à l'élémentaire*, Paris, Bordas (coll. Tavernier), 1995.

DOISE, N. Et G. MUGNY. *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Inter édition, 1981.

GARCIA-DEBANC, C. « Quand lire, ce n'est pas nécessairement faire ». *Repères*, n° 79, p. 63-75.

VYGOTSKY. *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales, 1985.

LES SYSTÈMES D'ÉMULATION EN SALLE DE CLASSE : UNE ÉTUDE QUI INVITE À UNIQUE RECOURS

par Mario Richard et Steve Bissonnette

William Glasser, dans son livre *L'école qualité* affirme : « Être un bon enseignant est peut-être le plus difficile de tous les métiers dans notre société[1] ». Or, si effectivement la profession d'enseignant est la plus ardue, cette affirmation reflète l'ampleur du défi que ceux qui l'exercent ont à relever. Elle montre aussi l'importance pour eux de s'outiller pour enrichir leur savoir d'expérience à l'aide des plus récentes recherches en éducation.

Le présent article a pour objet de démontrer la nécessité et l'urgence d'évaluer et de valider nos pratiques pédagogiques actuelles à partir des recherches effectuées en sciences de l'éducation car, malgré les bonnes intentions qui nous guident, certaines de ces pratiques provoquent l'effet inverse de celui que nous souhaitons obtenir. Pour mieux comprendre cet état de fait, nous vous proposons de procéder à l'évaluation d'une mesure utilisée couramment dans nos écoles, les systèmes d'émulation, à l'aide d'une méta-analyse (synthèse de 101 recherches), pour en établir la pertinence en vue de motiver intrinsèquement les élèves.

Photo : Denis Garon

LE FONCTIONNEMENT DES SYSTÈMES D'ÉMULATION EN CLASSE

Notre groupe de recherche, au cours de sessions de formation continue offertes à une trentaine de groupes d'enseignants répartis sur l'ensemble du territoire québécois, a constaté que les systèmes d'émulation sont couramment utilisés dans nos écoles. Ce moyen est d'ailleurs fortement préconisé dans plusieurs approches traitant de gestion de classe. En effet, d'après les données que nous avons recueillies de façon ponctuelle, nous estimons que de 80 à 90 p. 100 des enseignants du primaire ont recours à ces systèmes pour motiver leurs élèves. Par ailleurs, quoique utilisée différemment, cette mesure apparaît tout aussi populaire dans les écoles secondaires.

Dans une perspective de validation, préoccupés de comprendre le rationnel justifiant cet engouement pour les systèmes d'émulation ainsi que leur mode d'application en salle de classe, nous avons questionné nos groupes d'enseignants afin de vérifier les motifs de l'utilisation de ces systèmes et leur fonctionnement au quotidien. Nous leur avons donc posé les deux questions suivantes : « Pourquoi utilisez-vous un système d'émulation ? Comment fonctionne-t-il en salle de classe ? ».

Nous avons ensuite effectué une synthèse des réponses recueillies. En ce qui concerne la première question (le pourquoi), les raisons invoquées sont les suivantes : pour motiver les élèves, particulièrement ceux aux prises avec des difficultés d'apprentissage ; pour les récompenser et les encourager ; pour modifier des comportements et des attitudes ; pour valoriser et responsabiliser les élèves ; pour améliorer le respect des règles et le climat de la classe ; pour réduire les interventions disciplinaires ; pour développer la capacité des élèves à s'autoévaluer et, finalement, pour améliorer leur rendement scolaire.

Pour ce qui est de la seconde question (le comment), nous avons remarqué que le fonctionnement des systèmes d'émulation varie passablement d'un enseignant à un autre. Dans des systèmes, l'élève reçoit un certain nombre de points au début de la semaine. Il peut alors en gagner d'autres, qui viennent s'ajouter à ceux qu'il avait déjà, ou il peut en perdre, tout dépendant de ses bons et de ses mauvais comportements. Ces points sont ensuite échangeables contre une période libre, généralement le vendredi après-midi, dont la durée varie selon le nombre de points accumulés.

Un autre système fréquemment utilisé est celui faisant appel à des crochets, attribués à l'élève en raison

Photo : Denis Garnier

de ses comportements inadéquats. L'élève qui dépasse la limite fixée concernant le nombre de crochets accumulés se verra privé d'une activité offerte comme récompense à la fin de la semaine, du mois ou de l'étape. Le même principe est repris dans les écoles où on utilise le permis de conduire, c'est-à-dire que les enseignants donnent des billets d'infraction aux élèves lorsque les consignes ne sont pas respectées. Enfin, beaucoup d'enseignants apposent des autocollants sur les travaux des jeunes ou leur décernent des diplômes, alors que d'autres leur remettent plutôt des billets permettant de participer au tirage de la semaine, ou de l'argent scolaire échangeable contre des surprises, lorsqu'ils respectent les consignes établies.

Devant la popularité des systèmes d'émulation dans les écoles ainsi que la grande diversité de leurs modalités d'application, il convenait alors de s'interroger sur l'efficacité de ces différentes mesures. Nous avons donc posé deux autres questions aux enseignants. « Pour quel type d'élèves ces mesures sont-elles mises en place ? » Généralement, nous a-t-on répondu, pour les élèves en difficulté qu'on cherche à motiver par l'entremise de ces systèmes. « Quels sont alors ceux qui obtiennent les récompenses ou les renforçateurs ? » Les enseignants questionnés nous ont alors avoué bien humblement que ce sont ceux qui n'en ont généralement pas besoin qui les reçoivent et que les élèves particulièrement visés par cette mesure ne les obtiennent à peu près jamais !

Malgré cet évident constat d'inefficacité par rapport aux élèves visées par les systèmes d'émulation, des enseignants nous ont confié qu'ils les maintiennent pour récompenser les efforts de ceux qui respectent les consignes. En réponse à cet argument qui mérite considération, nous raconterons ici une situation vécue par Michel, un collègue de travail, avec sa fillette de 6 ans, actuellement l'une des élèves performantes de sa classe de 1re année.

Un jour alors que Maude (noms fictifs) revenait de l'école, Michel la questionna, comme tout bon parent, pour savoir ce qu'elle avait retenu de sa journée.

« Dis-moi, Maude, qu'est-ce que tu as appris à l'école aujourd'hui ? »

Maude lui répondit alors :

« Papa, j'ai obtenu 10 $ en argent scolaire !

- Ah oui ! Et pour quelle raison, Maude ?
- Parce que je n'ai pas parlé à la bibliothèque, papa, lui réplique-t-elle.
- Mais Maude, dit Michel, pourquoi faut-il garder le silence à la bibliothèque ?
- Mais voyons, papa, pour obtenir 10 $ en argent scolaire !
- Un instant, Maude, reprend Michel, étonné. Dis-moi pourquoi il ne faut pas parler à la bibliothèque.
- Bien voyons, papa, je te l'ai dit tantôt, ajoute Maude. C'est pour obtenir 10 $ en argent scolaire ! »

Cet exemple, illustrant une situation vécue à l'école par une élève performante de 1re année, montre très bien les effets pervers des systèmes d'émulation lorsque nous constatons ce que Maude a placé dans sa mémoire à propos du silence à la bibliothèque. Quoique son enseignante ait sûrement pris le temps nécessaire pour expliquer à ses élèves les raisons pour lesquelles il faut garder silence à la bibliothèque, qu'est-ce que Maude et ses amis en ont retenu ? Qu'arrivera-t-il lorsqu'il n'y aura plus d'argent scolaire pour les récompenser d'avoir respecté cette consigne ? Probablement une extinction du comportement en question, comme nous le révèlent les recherches en psychologie behaviorale (Malcuit, Granger et Larocque, 1972), c'est-à-dire que Maude se mettra à parler, alors qu'avant le recours au système d'émulation, elle respectait cette consigne sans avoir besoin d'une récompense.

Force est de constater que, malgré toutes nos bonnes intentions, il est possible que certaines de nos interventions en salle de classe aillent à l'encontre de l'effet recherché. Comment prévenir de telles situations ? Les recherches nous permettent de passer d'un savoir fondé sur l'expérience (je pense que ...) à un savoir professionnel (les données de la recherche me permettent d'affirmer que...). C'est donc à nous qu'il revient d'ajuster nos savoirs d'expérience afin d'intervenir le plus efficacement possible en classe. Puisque nous souhaitons tous, comme enseignants, aider nos élèves à apprendre plutôt que de leur nuire, voyons maintenant ce que la recherche nous fournit comme balises à propos des systèmes d'émulation.

L'éclairage d'une méta-analyse

Afin d'évaluer l'utilisation de ces systèmes en salle de classe, nous avons consulté deux ouvrages principaux. Tout d'abord, une méta-analyse, effectuée en 1994 par Judy Cameron et David Pierce de l'Université de l'Alberta[2] comme thèse de doctorat, qui fait la recension de 101 recherches concernant les systèmes d'émulation. Pour leur part, Jean Archambault et Roch Chouinard[3] ont recensé une trentaine de recherches américaines, traitant également des systèmes d'émulation, dont ils font état dans le chapitre 2 de leur ouvrage : *Vers une gestion éducative de la classe*. Quoique leur étude soit moins exhaustive que celle de Cameron et Pierce, étant donné son caractère plus général, Archambault et Chouinard en arrivent toutefois à des conclusions similaires.

Prenons d'abord le temps de bien définir les termes employés à l'intérieur de ces recherches avant d'aller vérifier leurs conclusions et leurs recommandations.

Récompense :
Conséquence positive non prévisible de la part de l'apprenant.

Renforçateur :
Conséquence positive ou négative prévisible de la part de l'apprenant.

Tangible :
Concret, palpable. Ex. : objet, argent scolaire, jetons, billets en vue d'un tirage, période libre, activité spéciale, privilège, etc.

Social :
Exprimé par des mots verbalement ou par écrit. Ex. : bravo, félicitations, etc.

La question à laquelle tentaient de répondre Cameron et Pierce dans leur recherche était la suivante :

Quels sont les effets de la récompense et du renforçateur sur la motivation intrinsèque des élèves ?

Pour les besoins de notre étude, mentionnons que la motivation intrinsèque a été mesurée par le temps consacré à la tâche. Cela correspond à ce que Roland Viau, dans son livre intitulé *La motivation en contexte scolaire*[4], définit comme le niveau d'engagement et de persévérance dans une tâche. Ce sont habituellement les deux indicateurs sur lesquels nous nous appuyons comme enseignants pour déterminer le degré de motivation d'un élève à accomplir une tâche en classe.

Conclusions et recommandations de la méta-analyse

Les conclusions des auteurs sont les suivantes :

1. La récompense et le renforçateur de type verbal augmentent la motivation intrinsèque de l'apprenant.
2. La récompense et le renforçateur de type tangible diminuent la motivation intrinsèque de l'apprenant lorsqu'ils sont attribués simplement pour l'exécution d'une tâche demandée.
3. La récompense et le renforçateur tangibles peuvent augmenter la

motivation intrinsèque de l'apprenant lorsqu'ils sont attribués pour un rendement prévu. Cependant, cette condition est valide seulement si l'apprenant obtient la récompense ou le renforçateur en question (et non des points ou des chances de l'obtenir lors d'un tirage, par exemple).

Voici les recommandations auxquelles les auteurs en sont arrivés :

1. L'enseignant devrait d'abord renforcer et récompenser verbalement les élèves.
2. L'enseignant ne devrait pas récompenser et renforcer les élèves seulement parce qu'ils ont effectué les tâches demandées.
3. L'enseignant peut récompenser et renforcer les apprenants pour l'obtention d'un rendement prévu, à condition qu'il leur donne la récompense ou le renforçateur déterminés.
4. Le danger auquel s'expose tout enseignant qui utilise un système d'émulation est que les récompenses attribuées pour l'accomplissement des tâches demandées deviennent des renforçateurs. Il fait face alors, après un certain temps, à la nécessité de briser le lien entre le comportement et la récompense.

Notons que ces conclusions et recommandations s'appliquent aux élèves en général. Cependant, les élèves reconnus comme manifestant des troubles de la conduite et du comportement (TCC), et les élèves aux prises avec des troubles graves d'apprentissage (TGA), pourraient temporairement avoir besoin de mesures particulières. En effet, dans toute activité, le moteur de la motivation intrinsèque est le succès éventuel anticipé par l'apprenant. Or, ces élèves en difficulté, à la suite d'échecs à répétition dans un ensemble de matières, ne font preuve d'aucune motivation intrinsèque à l'égard des tâches scolaires puisqu'ils ne sont en mesure d'anticiper qu'un nouvel échec. Afin de les inciter à s'engager dans les tâches proposées, il peut être nécessaire d'instaurer un système d'émulation suscitant leur motivation extrinsèque si on veut arriver à leur faire connaître un minimum de succès, ce qui engendrera chez eux le sentiment de compétence à la base de la motivation intrinsèque[5]. Ce système doit cependant être géré par un spécialiste formé pour le faire (psychoéducateur, psychologue, etc.)

Photo : Denis Gamra

Il est intéressant de constater que les conclusions de la méta-analyse nous permettent de comprendre les causes du constat d'inefficacité auquel nous sommes arrivés précédemment en ce qui concerne les systèmes d'émulation. Comment pouvons-nous alors influer sur la motivation de nos élèves ? Dans un premier temps, la méthode à privilégier pour souligner les efforts fournis et les réussites obtenues par nos élèves en classe demeure le renforcement verbal ou écrit, soit tout ce qui vient alimenter la relation entre l'enseignant et l'élève. Les félicitations exprimées aux élèves au cours ou à la fin d'une activité d'apprentissage, dans la mesure où elles renforcent des comportements rendus explicites, ont énormément d'effet sur la motivation intrinsèque. Les petits mots d'encouragement et les congratulations inscrits dans leurs cahiers sont également fort appréciés.

Cependant, pour être efficaces, ces actions doivent être effectuées avec l'intention de souligner le plus possible, dans toute situation, les gestes adéquats accomplis par les élèves plutôt que ceux qui sont inadéquats. Cette conclusion est d'ailleurs corroborée par les travaux de Gilles Noiseux[6] et de Daniel Goleman[7] sur la prédominance de la dimension affective (liée au système limbique) sur la dimension cognitive en situation d'apprentissage. De plus, l'idéal est de questionner les élèves pour leur permettre de prendre conscience des savoir-faire utilisés et les savoir-être adoptés qui leur ont permis de réussir ce qui était demandé. Dans un second temps, si on tient absolument à renforcer les élèves de façon tangible, il faut alors le faire lorsque leurs actions sortent de l'ordinaire, c'est-à-dire dans un contexte de dépassement où ils font plus que ce qu'on leur demande habituellement. On peut offrir un renforçateur individuel, comme dans le cas des *méritas* qui viennent souligner un rendement remarquable ou une amélioration importante chez un élève, ou un renforçateur collectif, dans la mesure où on s'entend avec les jeunes sur un seuil de rendement. Il faut toutefois que **tous les élèves** qui ont atteint ce seuil **obtiennent le renforçateur promis**.

Prenons un exemple concret. Je constate que mes élèves ne dépassent jamais, en moyenne, 8 sur 10 dans les dictées en français pour ce qui est de l'orthographe usuelle. Je conviens avec eux que tous ceux qui obtiendront 9 sur 10 dans la prochaine dictée mériteront un autocollant. Il s'agit alors du seuil de rendement prévu. Dès lors, une fois la correction effectuée, je **devrai** remettre un autocollant à tous les élèves qui auront 9 sur 10 pour que ma mesure d'émulation obtienne l'effet voulu sur leur motivation intrinsèque. L'idéal serait toutefois de fixer un seuil de rendement individuel pour chaque élève, par exemple une amélioration de deux points de sa moyenne personnelle par rapport aux dictées précédentes. On comprendra ici que l'effet bénéfique du renforçateur sur la motivation relève beaucoup plus du symbole de dépassement qu'il représente pour les élèves que du renforçateur lui-même. C'est également ce qui se produit à la remise de *méritas*.

Or, bon nombre d'enseignants récompensent et renforcent les élèves simplement lorsqu'ils accomplissent les tâches habituelles, par exemple respecter les règles en classe ou effectuer les travaux demandés. Les jeunes en arrivent alors à se conformer aux règles non pas pour le bien-être qu'ils en retirent pour ce qui est du climat de la classe, ou à effectuer les travaux non pas pour la fierté d'apprendre quelque chose, mais pour obtenir la récompense qui y est rattachée. On vient alors de créer un lien entre le comportement et la récompense qu'il faudra briser par la suite, comme dans l'exemple de Maude et de l'argent scolaire. Cela revient à dire aux élèves, comme le signalent Archambault et Chouinard, qu'il ne vaut pas la peine d'effectuer les tâches quotidiennes demandées à moins qu'une récompense ou un renforçateur quelconque n'y soit ajouté.

De plus, comme on ne dispose, en salle de classe, que d'un budget limité, on ne peut se permettre de récompenser tout le monde. On utilise alors, comme récompense ou renforçateur, des billets donnant accès à un tirage hebdomadaire. Imaginez le degré de motivation d'un élève qui obtient plusieurs billets chaque semaine, mais qui n'a jamais la chance de voir son nom sortir du baril. L'effet motivant n'agit que sur celui ou celle qui obtient le renforçateur et non sur les 25 autres qui le voient passer sous leurs yeux.

Enfin, ainsi que nous en faisions état dans un autre article publié dans *Vie pédagogique*[8], les recherches actuelles sur le processus d'apprentissage nous indiquent que ce qui aide le plus les élèves à apprendre, c'est la façon dont l'enseignant gère les apprentissages en salle de classe. Or, selon les dernières études sur la gestion de classe, les moyens à privilégier sont l'instauration de règles explicites en matière d'interaction avec les élèves, ayant du sens pour eux, ainsi que l'application de conséquences logiques, orientées sur le principe du geste réparateur, lorsque ces règles ne sont pas respectées (Chelsom-Gossen, 1997). Se pourrait-il que nous en soyons réduits à utiliser en salle de classe des systèmes d'émulation pour motiver les élèves à faire ce que nous leur demandons parce que nous avons négligé de préciser les règles établies, d'en valoriser explicitement et quotidiennement le respect, et d'insister sur le bien-être en découlant ou de les sanctionner par des conséquences logiques ?

Comme le disait récemment le professeur Clermont Gauthier de l'Université Laval dans une entrevue accordée à M^me^ Luce Brossard, rédactrice en chef de *Vie pédagogique* « *On ne peut plus dire que la recherche n'a rien à voir avec l'enseignement. Au contraire. Beaucoup de recherches actuelles portent sur l'enseignement et il s'avère important d'utiliser des données qui peuvent faciliter l'apprentissage du métier afin qu'il cesse de se faire sur le tas. On apprend encore le métier par essais et erreurs. Et cela, c'est antiprofessionnalisant*[9] ».

Quelle est la meilleure façon de motiver nos élèves? Tout simplement de les amener à réussir en leur enseignant de façon explicite les savoir-être et les savoir-faire nécessaires à la réussite et en objectivant avec eux les raisons de leur succès ou leur insuccès. Ainsi, comme le dit Gilles Noiseux, le plaisir d'apprendre engendre le désir d'en savoir davantage. De la même façon, nous aurions avantage, comme enseignants, à acquérir l'habitude de nous arrêter pour objectiver nos pratiques pédagogiques afin d'évaluer si elles nous permettent d'obtenir les effets escomptés. Car, si occupés que nous soyons comme éducateurs et éducatrices, il n'en demeure pas moins que, maintes fois, pour aller plus vite, il nous faut ralentir.

Steve Bissonnette et Mario Richard sont, avec Gilles Noiseux, les concepteurs de l'enseignement par médiation (EPM). MM. Bissonnette et Richard ont mis sur pied le Groupe Proxima pour diffuser l'EPM dans le milieu scolaire[10].

Bibliographie

ARCHAMBAULT, Jean, et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1996.

BISSONNETTE, Steve, et Mario RICHARD. « Vers un changement de nature pédagogique : l'enseignement par médiation », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 12-14.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 1993.

CAMERON, Judy, et David W. PIERCE. « Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation : a Meta-analysis », *Review of Educational Reseach*, vol. 64, n° 3, automne 1994, p. 363-423.

CHELSOM-GOSSEN, Diane. *La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école*, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

GLASSER, William. *L'école qualité : enseigner n'est pas contraindre*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997.

MALCUIT, G., L. GRANGER et A. LAROCQUE. *Les thérapies behaviorales*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1972.

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Tome 1. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1998.

NOISEUX, Gilles. *Traité de formation à l'enseignement par médiation : Tome 2. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997.

« Sortir des idées reçues sur l'enseignement », entrevue avec Clermont Gauthier, propos recueillis par Luce Brossard, *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 7-9.

VIAU, Roland. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994.

Notes

1. William GLASSER. *L'école qualité : enseigner n'est pas contraindre*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, p. 35.
2. Judy CAMERON and W. David PIERCE. « Reinforcement, Reward, and Intrinsic motivation : a Meta-analysis », *Review of Educational Reseach*, vol 64, n° 3, automne 1994, p. 363-423.
3. Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1996.
4. Roland VIAU. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI, 1994.
5. Voir à ce sujet les travaux de Christian BOYER sur l'enseignement intensif en rééducation de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 1993.
6. Gilles NOISEUX, dans le tome 2 de son *Traité de formation à l'enseignement par médiation. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997, met en évidence l'importance de la structure du contrôle affectif en ce qui concerne le traitement de l'information sur le plan cérébral.
7. Daniel GOLEMAN, dans son livre intitulé *L'Intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Laffont, 1997, démontre, comme le fait Gilles Noiseux en s'appuyant sur les plus récentes recherches en neurosciences, la prépondérance de l'affectif sur le cognitif.
8. Steve BISSONNETTE et Mario RICHARD. « Vers un changement de nature pédagogique : l'enseignement par médiation », *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 12-14.
9. « Sortir des idées reçues sur l'enseignement », entrevue avec Clermont Gauthier effectuée par Luce Brossard, *Vie pédagogique*, n° 106, février-mars 1998, p. 7-9.
10. Pour tout renseignement sur les plans de formation à l'enseignement par médiation, veuillez communiquer avec le Groupe Proxima à l'adresse suivante :
C.P. 86, Cap-Rouge (Québec) G1Y 3C6,
téléphone : (418) 877-6814,
télécopieur : (418) 877-6684,
courrier électronique : steve.bissonnette@sympatico.ca.

ENSEIGNER À DEUX : UNE FORMULE QUI SOULÈVE BEAUCOUP DE QUESTIONS

par Susy LeBrun et Francine Tanguay

En mai 1997, nous avons publié dans *Vie pédagogique* un premier article intitulé « Question de regards ou enseigner à deux ». Nous y décrivions notre vision de ce qu'est devenu, au cours des années, l'enseignement en équipe (le *team-teaching*). Nous expliquions comment deux regards peuvent améliorer le travail auprès des élèves.

À la suite de la parution de cet article, nous avons reçu des appels téléphoniques de la part d'enseignants qui désiraient se lancer dans l'aventure. Nous avons aussi accueilli des visiteurs à notre école et nous sommes allées échanger des idées avec des professeurs de la Beauce. Tous demandaient une aide pour la mise en œuvre de cette formule pédagogique. Voici donc le résultat de ces échanges d'idées. Nous espérons que notre second article répondra aux questions qui nous ont été adressées ou que des lecteurs se sont peut-être posées. Un jour... nous espérons avoir la possibilité de préparer un document complet sur cette forme d'organisation pédagogique.

Voici les principales questions qui nous ont été adressées :

1. On s'attend à quoi?
2. Qu'est-ce que cela prend?
3. Cela ne fait-il pas beaucoup d'élèves ensemble?
4. Est-ce plus de travail?
5. Et moi dans l'équipe?
6. Y a-t-il des choses auxquelles on ne s'attend pas?

1. On s'attend à quoi?

Nous pratiquons cette formule d'enseignement depuis maintenant 23 ans. Nous avons connu, au cours de ces années, beaucoup de changements d'organisation et différents partenaires de travail. Toutefois, chaque fois, les débuts ont été similaires.

Quand on commence à enseigner en équipe avec un nouveau partenaire :

On s'attend à avoir du plaisir à enseigner.

On s'attend à une présence significative : nous sommes deux maintenant.

On s'attend à partager sa vision de la pédagogie.

On s'attend à mieux comprendre les élèves.

On s'attend à partager ses bonnes idées, à améliorer les autres.

On s'attend à demander conseil... au besoin.

On s'attend à puiser dans les forces de l'autre.

On s'attend à ne plus être seul pour prendre toutes les décisions, à discuter, à argumenter pour mieux décider.

On s'attend à être respecté dans ce qu'on est, avec ses ressemblances et ses différences par rapport à l'autre.

On s'attend à du meilleur, à devenir meilleur.

2. Qu'est-ce que cela prend?

Pour nous et entre nous, cette formule nécessite de la disponibilité, de la flexibilité, de l'accueil, la capacité de faire des compromis et surtout de l'écoute :

- Il faut régulièrement être attentive à soi et à l'autre.
- Il faut du temps pour nous dire ce que nous aimons, ce que nous sommes fières de réaliser ensemble.
- Il faut aussi du temps pour nous dire ce qui nous déplaît, ce que nous ne pouvons pas tolérer. Ce sont parfois des petits détails qui peuvent devenir lourds à supporter. Il est important de ne pas laisser de malentendus entre nous, de ne pas croire qu'ils vont passer. Au contraire, ils vont s'accumuler, ce qui provoquera des tensions.
- Notre petit truc est de nous inviter à dîner en dehors de l'école pour nous parler, nous écouter, nous ajuster.

Pour les élèves :

- Cette façon de faire nécessite une classe suffisamment grande pour que tous y aient une place. Si possible, nous y aménageons un coin pour les rencontres intimes, que

nous appelons notre « coin tapis » et où nous discutons et racontons des histoires.

- Une seconde salle de classe est nécessaire pour l'enseignement des notions de base en français et en mathématique. Elle permet de recevoir la moitié du groupe et est aussi utilisée (à notre école) par les élèves d'un autre échelon (par exemple, ceux de deuxième année).

3. Cela ne fait-il pas beaucoup d'élèves ensemble ?

C'est vrai, beaucoup d'élèves à la fois se trouvent dans une même classe. Nous devons nous apprivoiser et arriver à former un seul groupe. C'est pour cela que nous établissons, dès les premières journées, les règles de vie à l'intérieur de notre classe.

Malgré le grand nombre d'élèves, chacun a sa place. Les meneurs qui prennent parfois trop de place (ne lèvent pas la main, parlent tout le temps) apprennent à obtenir le droit de parole seulement quand c'est le temps. Le grand groupe aide ces jeunes. En effet, il est impressionnant pour eux de voir une cinquantaine d'amis qui disent qu'ils dérangent, qu'ils ne respectent pas les autres élèves de la classe.

En ce qui concerne les enfants plutôt timides qui, eux, n'osent pas parler, par un moyen d'émulation (les « plumes de courage »), nous valorisons chacun de leurs gestes d'affirmation de soi. C'est très agréable d'être reconnu par plus de 50 amis lorsqu'on ose prendre la parole, lorsqu'on se propose comme chef au ballon, etc.

Ce type d'encadrement est difficile à maintenir dans les premières semaines de l'année scolaire, mais nous établissons rapidement un climat de confiance et de respect. Chaque élève a près de lui deux adultes. Ainsi, il peut, au cours des mois, se rapprocher d'eux, se confier à l'un ou à l'autre et même aux deux, ce qui arrive très souvent. Cela aussi, c'est une richesse !

Dans cette grande famille, chacun peut vivre, apprendre et évoluer.

4. Est-ce plus de travail ?

Nous avons plus de travail et surtout plus d'échanges de vues dans les premières années. Mais peu à peu, avec une organisation qui respecte la quantité de travail (planification, animation, correction) dévolue à chacune, tout s'équilibre. Il est important de tenir au principe d'équité des tâches. Un grand groupe étant plus exigeant, il faut donc accorder du temps à la planification et à la correction des travaux à l'intérieur même de son horaire de la semaine, quand cela est possible.

La rotation des groupes dans les matières de base, et même dans les autres matières parfois, permet d'enseigner à la moitié de la classe. Nous pouvons alors procéder de façon plus individuelle qu'avec le grand groupe. C'est ainsi que les activités d'une journée sont variées : tout le monde ensemble pour l'enseignement religieux, puis on se sépare en deux groupes pour les mathématiques et on revient ensemble pour terminer la journée avec les sciences naturelles. C'est très vivant !

5. Et moi dans l'équipe ?

Savoir prendre sa place dans l'équipe est un art. Il faut apprendre à se respecter comme enseignant et comme personne, à entretenir une relation professionnelle, mais surtout humaine, avec un autre adulte. On doit aussi apprendre à parler de soi, à s'inquiéter de l'autre, à s'encourager et à s'émerveiller à deux. Il faut dire à l'autre ce que l'on vit, ce que l'on ressent, bref être vrai. C'est exigeant, mais emballant, surtout après 23 ans d'enseignement.

6. On ne s'attend pas à ce que...

- Les petites manies de l'autre ou des petits détails de fonctionnement nous énervent.
- Certains jours, ce n'est pas la grande forme pour l'une ou pour l'autre.
- Parfois, nous nous estimons moins que d'habitude. C'est alors plus difficile d'établir une relation.
- Certains élèves nous comparent l'une avec l'autre : « Susy m'a dit que je pouvais... »
- Certains parents, avec beaucoup de « tact », nous confient : « C'est normal que Danny soit meilleur en français : il aime mieux Francine... »

Mais on ne s'attend pas non plus à ce que :

- Une discussion à trois (l'élève et deux professeurs) ait lieu sur un problème de comportement et entraîne très souvent une amélioration importante.
- Un encouragement de la part de deux adultes ait plus d'effet sur l'élève.

On ne s'attend pas... à encore aimer cela après 23 ans !

Susy LeBrun et Francine Tanguay enseignent à l'école Du Boisjoli de Rock- Forest.

LE RÔLE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES EN MATIÈRE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS QU'EN PENSENT LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES QUÉBÉCOISES ?

par Denis Riverame, Taoufiette Larose, Renée Cartier, Paul Laurin, Ghyslain Parent, Chantal Royer, Pierre Toussaint

En février 1999, le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) rendait public, dans son site Internet[1], un rapport de recherche portant sur les perceptions et les attentes des enseignants québécois à l'égard des universités en matière de formation continue[2]. Il s'agit d'un document présentant les résultats d'une enquête par questionnaire menée à l'échelle québécoise par une équipe du réseau de l'Université du Québec. Cette enquête s'inscrivait à l'intérieur de travaux plus larges, amorcés en 1995, et ayant pour thème « L'évolution du rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants.[3] »

Le présent article comprend deux parties. La première porte sur l'enquête menée auprès des enseignants. La seconde fait brièvement état de deux autres enquêtes complémentaires menées par l'équipe, cette fois au sein des universités québécoises francophones. Enfin, la conclusion fait ressortir trois convergences des résultats de ces enquêtes.

Les trois enquêtes se sont déroulées au moment où le ministère de l'Éducation du Québec entreprenait une vaste consultation des milieux en cause en vue de doter le Québec d'une politique générale en matière de formation continue des enseignants.

L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Dans la première partie, nous présentons un court profil des enseignants qui ont participé à l'enquête, puis nous exposons les principaux résultats relatifs à chacune des sections du questionnaire.

PROFIL DES PARTICIPANTS

À l'hiver 1996, 820 enseignants, répartis dans les onze régions administratives du Québec, ont répondu à un questionnaire de recherche relativement détaillé. Ces enseignants, dont près des deux tiers étaient des femmes, étaient répartis à peu près également entre d'une part l'éducation préscolaire et le primaire et, d'autre part, le secondaire. Environ la moitié des participants se situaient dans la catégorie d'âge des 46 ans ou plus, environ un quart dans celle des 36 à 45 ans, et l'autre quart parmi les 35 ans ou moins.

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Le questionnaire comprenait six sections portant chacune sur un sujet particulier. Voici, pour chacune de ces sections, l'essentiel des résultats obtenus.

Section 1. Cette première section avait trait aux activités de formation continue auxquelles les enseignants avaient participé au cours de l'année 1994-1995. Ils ont d'abord été questionnés sur le nombre de journées pédagogiques consacrées à des activités de formation continue. Ils ont ensuite été invités à préciser la nature de celles auxquelles ils avaient participé au cours de l'année, à exprimer leur degré de satisfaction par rapport à ces dernières et à indiquer dans quelle mesure ces activités avaient répondu à leurs besoins. Enfin, ils devaient mentionner si la direction de leur école avait assuré un suivi quant aux retombées des activités de formation continue.

L'analyse des résultats indique que sur une moyenne de seize journées pédagogiques, environ trois journées et demie ont été consacrées à des activités de formation continue. Parmi ces activités, *les conférences offertes à l'école*; *les ateliers présentés par des consultants*; *les colloques ou les congrès*; et *la formation donnée par les collègues* sont celles auxquelles le plus grand nombre d'enseignants ont participé. Tous types d'activités confondus, les enseignants sont généralement satisfaits, mais ceux de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire le sont un peu plus que ceux du secondaire. Certaines activités de formation continue répondent de façon différente aux besoins de ces deux catégories d'enseignants; par exemple, *les cours de formation à distance* ont répondu grandement aux besoins des enseignants du secondaire qui y ont eu recours, mais peu à ceux de l'éducation préscolaire et du primaire. Pour leur part, *les cours suivis à l'université* de même que *la formation donnée par les collègues* sont deux activités qui ont répondu grandement aux besoins des enseignants des deux ordres d'enseignement. Par ailleurs, les participants ont répondu majoritairement que la direction de leur école n'avait accordé que peu de suivi à leurs activités de formation continue.

Section 2. Cette section avait pour objet de cerner les retombées possibles découlant d'activités de formation continue qui répondraient de façon optimale aux besoins des enseignants. Parmi les dix-neuf choix proposés, neuf ont été retenus par plus de 80 p. 100 des participants comme ayant « *moyennement* » ou « *beaucoup* » d'importance. Dans la catégorie des retombées relatives à des besoins de nature intrinsèque, les suivantes sont ressorties: *satisfaire ma curiosité intellectuelle*; *être une occasion d'apprendre pour le plaisir d'apprendre*; *accroître ma satisfaction personnelle*; *accroître ma satisfaction au travail*; et *être l'occasion de relever un défi important*. Quant à celles relatives à des besoins de nature extrinsèque, on trouve: *améliorer la qualité de mes stratégies d'enseignement*; *améliorer la qualité du contenu de mes activités d'enseignement*; *améliorer l'apprentissage de mes élèves*; et *favoriser le partage de connaissances et d'expériences*.

En observant de plus près les pourcentages correspondant à chacune des retombées proposées, on observe d'abord que les enseignants des deux ordres d'enseignement ont généralement la même perception lorsqu'il s'agit des retombées qu'ils considèrent comme très importantes; on observe ensuite que, globalement, les pourcentages correspondant aux retombées relatives à des besoins de nature intrinsèque sont plus élevés que ceux correspondant à des retombées relatives à des besoins de nature extrinsèque. De plus, dans cette dernière catégorie, on constate que les enseignants semblent accorder peu

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

d'importance à des retombées de la formation continue telles *l'augmentation de leurs responsabilités dans l'école ou la commission scolaire* et *l'amélioration de la qualité de leur participation à la vie de l'école*.

Section 3. Dans cette section, les enseignants devaient donner leur avis à l'égard de onze formes d'intervention que pourraient privilégier les universités en matière de formation continue des enseignants. C'est la section qui concernait le plus directement la contribution éventuelle des universités dans le domaine. Ce qui ressort au premier plan, c'est qu'il n'y a pas de formes d'intervention qui se dégagent nettement des autres, mais plutôt que plusieurs pourraient intéresser « *beaucoup* » une partie importante des enseignants. On les trouve ci-après selon l'intérêt suscité.

De 40 à 48 p. 100 des participants ont répondu qu'ils pourraient avoir « *beaucoup* » d'intérêt pour les quatre formes d'intervention suivantes :

- des activités créditées, dans une université, dans l'un ou l'autre des champs suivants : psychologie, pédagogie, évaluation, nouvelles technologies ;
- des collaborations de professeurs d'université à des activités d'une équipe d'enseignants dans la conception et la mise au point de matériel pédagogique ;
- des collaborations de professeurs d'université à des projets pédagogiques conçus et réalisés par leur école ou leur commission scolaire ;
- un programme de formation universitaire sur mesure, conçu pour un groupe d'enseignants de leur école ou de leur commission scolaire et réservé prioritairement à leur intention.

De 30 à 39 p. 100 des participants ont mentionné qu'ils pourraient avoir « *beaucoup* » d'intérêt pour les trois formes d'intervention suivantes :

- des activités de courte durée, non créditées, dans leur école ;
- des activités créditées, dans une université, portant sur l'enseignement d'une matière ;
- un programme de deuxième cycle constitué principalement de cours à option, réservé aux enseignants en exercice.

Enfin, entre 13 et 26 p. 100 des participants ont dit qu'ils pourraient avoir « *beaucoup* » d'intérêt pour les trois autres formes d'intervention présentées dans le questionnaire :

- des activités de courte durée, non créditées, dans l'ensemble de leur commission scolaire ;
- des activités de courte durée, non créditées, dans une université et à l'intention d'un ensemble de commissions scolaires ;
- un programme de deuxième cycle constitué principalement d'un travail personnel d'approfondissement ou de recherche ;
- des associations à des recherches pédagogiques ou autres menées par des professeurs d'université.

Il y a deux formes d'intervention pour lesquelles les résultats montrent des différences importantes entre les participants de l'éducation préscolaire ou du primaire et ceux du secondaire. Ces derniers semblent nettement plus intéressés que les premiers à bénéficier d'*activités créditées, dans une université, dans l'un ou l'autre des champs suivants : psychologie, pédagogie, évaluation, nouvelles technologies* ou par *des activités créditées, dans une université portant sur l'enseignement d'une matière donnée*.

Section 4. Cette section visait à déterminer quels facteurs pourraient inciter un enseignant à s'engager dans des activités de formation continue proposées par une université. Parmi les onze proposés, les quatre en tête sont, par ordre décroissant : *l'occasion de prendre connaissance d'innovations pédagogiques transférables dans leur enseignement* ; *l'occasion d'enrichir leurs connaissances théoriques et pratiques transférables dans leur enseignement* ; *l'occasion de rencontrer des enseignants ayant des préoccupations semblables aux leurs* ; et *la réutilisation et l'exploitation des expériences professionnelles des enseignants directement en cause*.

Section 5. À l'opposé, cette section permettait de déterminer les facteurs qui pourraient intervenir dans la décision d'un enseignant de ne pas s'engager dans des activités de formation continue proposées par une université. Parmi les seize facteurs proposés, *l'horaire et la période où les activités sont offertes*, *le fait que les programmes universitaires ne tiennent pas compte de leurs acquis, de leurs besoins ou de leur expérience*, et *la distance entre leur résidence et le lieu de formation* sont les trois facteurs qui auraient la plus grande influence.

Section 6. Cette section proposait douze affirmations diverses exprimant une opinion concernant la formation continue, affirmations pour lesquelles les participants devaient exprimer leur degré d'accord ou de désaccord. Les résultats montrent qu'au moins 80 p. 100 des participants ayant exprimé une opinion se sont dits « *plutôt d'accord* » ou « *tout à fait d'accord* » avec les six affirmations suivantes :

- les enseignants de leur école ont des besoins de formation continue ;
- les activités de formation continue devraient tenir compte des besoins en relation avec les différentes étapes de la carrière (début, milieu et fin) ;
- les universités devraient répondre principalement à des besoins de formation continue définis par le milieu scolaire ;
- des enseignants volontaires devraient bénéficier d'un dégagement d'heures d'enseignement pour suivre des activités de formation continue ;
- chaque enseignant devrait décider librement de s'engager dans des activités de formation continue ;
- les priorités et l'allocation des ressources en matière de formation continue devraient tenir compte, d'abord, des besoins de l'équipe-école.

De plus, l'analyse des résultats de cette section indique que 25 p. 100 des participants se sont dits « *tout à fait d'accord* » avec l'énoncé affirmant que *les universités devraient être les premières intervenantes en matière de formation continue des enseignants*, alors que 42 p. 100 étaient « *plutôt d'accord* » avec cette même affirmation. Ainsi, 67 p. 100 des participants s'entendent pour reconnaître l'université comme un partenaire privilégié de leur formation continue.

Deux enquêtes complémentaires menées dans les universités

Dans la foulée de l'enquête auprès des enseignants, deux enquêtes complémentaires ont été effectuées au début de 1997 dans les constituantes à vocation générale de l'Université du Québec et dans les trois autres universités québécoises francophones.

Auprès des professeurs

La première enquête complémentaire a été menée auprès des professeurs des sciences de l'éducation et 227 d'entre eux y ont participé[1]. Les professeurs ont alors eu à considérer les aspects suivants : la place de la formation continue, les façons d'y contribuer que pourrait privilégier un département ou une faculté, les manières d'intervenir d'un professeur et les retombées possibles de la formation continue.

Les professeurs qui ont participé à l'enquête sont nombreux à penser que la formation continue des enseignants devrait occuper « *une plus grande place* » que maintenant au sein des activités de formation de leur département ou de leur faculté. C'est ce qu'ont répondu 66 p. 100 d'entre eux. Environ la moitié des participants ont dit qu'ils souhaiteraient « *beaucoup* », au cours des

Photo : Denis Garon

prochaines années, « *offrir des activités de formation conçues spécifiquement pour la formation continue des enseignants.* »

Une section du questionnaire portait sur les façons que pourrait considérer un département ou une faculté pour contribuer à la formation continue des enseignants. On y énumérait six possibilités d'intervention qui ont toutes été jugées « *pertinentes* » ou « *très pertinentes* » par plus de la moitié des professeurs qui ont participé à l'enquête. Le pourcentage de réponses quant aux possibilités « *très pertinentes* » est cependant nettement plus élevé pour une des six façons de contribuer, « *concevoir des blocs de cours (programmes courts) spécifiquement pour la formation continue des enseignants en exercice.* »

Les professeurs semblent opter davantage pour « *le développement d'un programme de deuxième cycle conçu spécifiquement pour la formation continue* » plutôt que pour « *l'exploitation d'un programme accueillant déjà des enseignantes et enseignants en exercice* ».

Selon les professeurs qui ont participé à l'enquête, les activités de formation continue créditées offertes par les universités devraient être définies à la fois par le milieu scolaire et les universités, et non principalement par le milieu scolaire ou principalement par les universités. C'est l'opinion de 88 p. 100 d'entre eux. Pour ce qui est des activités non créditées, la situation est un peu différente ; 29 p. 100 des participants affirment qu'elles pourraient être définies principalement par le milieu scolaire, alors que 65 p. 100 d'entre eux préféreraient que cela se fasse à la fois par le milieu scolaire et les universités.

Pour la formation continue des enseignants, les universités devraient-elles chercher prioritairement à répondre à des besoins individuels ou à des besoins plus larges définis collectivement par l'équipe-école ? Les données recueillies montrent que 78 p. 100 des participants ont indiqué que leur département ou leur faculté devrait chercher à répondre aux deux types de besoins. Par ailleurs, une section du questionnaire considérait huit façons pour un professeur d'intervenir dans la formation continue des enseignants. Trois façons ont été jugées « *très pertinentes* » par au moins 60 p. 100 des participants, soit « *réaliser des projets de recherche, de développement ou d'animation avec des enseignantes et enseignants en exercice* » (71 p. 100) ; « *concevoir, principalement avec le milieu scolaire, des activités spécialement pour la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice* » (67 p. 100) ; et « *encadrer des travaux de recherche et de développement entrepris et réalisés dans le milieu scolaire* » (60 p. 100).

Les professeurs ont aussi été interrogés au sujet des retombées que pourrait avoir un engagement important de leur département ou de leur faculté dans la formation continue des enseignants. On parle ici de retombées aussi bien sur le département ou la faculté que sur le travail professoral. Deux retombées méritent une attention particulière. D'une part, 71 p. 100 des participants ont jugé « *très probable* » qu'un tel engagement contribuerait à « *accroître la collaboration entre l'université et le milieu scolaire.* » D'autre part, 55 p. 100 d'entre eux ont jugé « *très probable* » qu'un tel engagement permettrait à leur département ou à leur faculté « *de mieux comprendre les problèmes et les défis du milieu scolaire.* »

Auprès des directeurs des départements et des doyens des sciences de l'éducation

La seconde enquête complémentaire a été menée auprès des directeurs des départements des sciences de l'éducation de l'Université du Québec et des doyens des facultés d'éducation des trois autres universités (cinq personnes sur neuf y ont participé). Le questionnaire était comparable à celui des professeurs. Dans l'ensemble, les réponses des doyens et des directeurs d'un département vont dans le même sens que celles des professeurs. Ainsi, l'analyse montre que les participants seraient tous favorables à l'idée que leur département ou leur faculté fasse une plus grande place aux activités de formation continue des enseignants. Elle montre aussi qu'ils ont considéré comme « *très pertinente* » l'avenue consistant à « *concevoir des blocs de cours (programmes courts) spécifiquement pour la formation continue* ». En outre, leurs réponses à des questions ouvertes reflètent leur attitude favorable à un rapprochement entre l'université et le milieu scolaire à travers la formation continue des enseignants.

Conclusion

L'analyse de l'ensemble des données recueillies lors de ces trois enquêtes permet d'en faire ressortir au moins trois convergences. Celles-ci devraient orienter la réflexion au sein des universités québécoises en ce qui a trait à l'instauration d'activités ou de programmes de formation continue destinés aux enseignants en exercice.

Première convergence. À moyen terme, les universités pourraient se tailler une place importante dans le champ de la formation continue des enseignants en exercice. Le point de vue des trois groupes interrogés est clair à ce sujet. Les universités ne sauraient être les seules partenaires de la formation continue des enseignants ; par ailleurs, selon les enseignants eux-mêmes, elles pourraient devenir des partenaires privilégiés.

Deuxième convergence. Les universités devraient s'orienter principalement vers des activités ou des programmes conçus spécifiquement pour la formation continue des enseignants.

Troisième convergence. Une partie importante de la formation continue des enseignants devrait s'effectuer dans le cadre de collaborations entre l'université et le milieu qui travailleraient à des projets de développement, de recherche ou d'animation voulus par le milieu scolaire et ayant forcément un caractère collectif et institutionnel.

Au terme de cette recherche, les professeurs des sciences de l'éducation, les administrateurs universitaires, les autorités en éducation, les observateurs intéressés et les enseignants eux-mêmes ont accès à des résultats qui permettent de connaître beaucoup mieux les attentes des enseignants à l'endroit des universités. De la même manière, tous ont accès à un éclairage nouveau en ce qui a trait à la volonté, à l'intérêt et aux perceptions des professeurs et dirigeants des sciences de l'éducation. Il est heureux de noter passablement d'ouverture d'esprit de part et d'autre. C'est une condition gagnante, même si nous sommes conscients qu'il faudra en réunir d'autres.

On connaît mieux les attentes générales des enseignants à l'égard des universités, mais on sait encore trop peu quels sont les domaines particuliers, les problèmes, les questions, les sujets qui pourraient les intéresser le plus et être reconnus pertinents par eux-mêmes et par leur milieu professionnel. Ainsi, d'un point de vue logique, la prochaine étape consisterait à parvenir à une meilleure connaissance des besoins individuels et collectifs des enseignants.

C'est aux enseignants qu'il incombe de mieux déterminer leurs véritables besoins, individuels et collectifs, et de les faire connaître aux universités. Cela est important. De sérieux efforts devront être faits en ce sens au cours des prochaines années. En contrepartie, il pourrait être intéressant que chaque université mette en place des structures jugées appropriées pour un échange d'idées, de façon régulière, avec des représentants du milieu, d'abord au sujet des besoins exprimés, mais aussi au sujet des stratégies possibles qui permettront de bien en tenir compte. En particulier pour la formation continue,

Photo : Denis Garon

de nouvelles passerelles sont à inventer et à mettre en place.

Les universités ont l'habitude de répondre à des besoins individuels de formation selon des formats pédagogiques variés. Elles peuvent et elles doivent continuer de le faire. Mais, en matière de formation continue, elles devront simplement être particulièrement à l'écoute des besoins exprimés par les enseignants, pour qui l'université est un partenaire privilégié, mais pas le seul.

Par ailleurs, comme les personnes qui ont participé à notre recherche, nous pensons qu'une partie importante de la formation continue relevant des universités est à définir dans le cadre de collaborations université-milieu à des projets de développement, de recherche ou d'animation, conçus par le milieu scolaire et ayant forcément un caractère collectif ou institutionnel. Les universités devront apprendre à répondre à de tels besoins. Il y a là un défi stimulant et il faut espérer que les universités pourront adapter leurs façons de faire. Sur ce plan, c'est à elles qu'il incombe d'innover, de concevoir des scénarios et de les proposer au milieu. D'une certaine façon, tout est à inventer et c'est heureux qu'il en soit ainsi.

À elle seule, la bonne volonté des enseignants et des professeurs ne suffira pas pour que la collaboration université-milieu fasse rapidement de grands pas. Le développement de la formation continue en enseignement devra au préalable être reconnu comme une véritable priorité par les autorités du monde de l'éducation. De fait, la formation continue deviendra une priorité uniquement lorsque les enseignants auront beaucoup plus de temps à y consacrer et lorsqu'ils seront dûment appuyés en ce sens. La formation continue en enseignement c'est beaucoup plus que se limiter à quatre ou cinq journées pédagogiques éparses, à un petit nombre d'enseignants qui vont à un colloque ou à quelques autres qui suivent un cours les intéressant, mais se situant en dehors de toute perspective institutionnelle.

De profonds changements sont nécessaires à la fois dans la culture organisationnelle des départements et des facultés des sciences de l'éducation et dans celle du milieu scolaire. Aux enseignants et aux professeurs d'aujourd'hui d'en être les premiers artisans !

Denis Rhéaume est professeur-chercheur à l'Institut national de recherche scientifique ; Louisette Lavoie, Paul Laurin, Ghislain Parent et Chantal Royer sont professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières ; Pierre Toussaint est professeur à l'Université du Québec à Montréal ; Renée Cartier est enseignante et doctorante en éducation.

1. Adresse Internet : http://www.uqtr.uquebec.ca/education/documents
2. ÉQUIPE DE RECHERCHE SUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS. *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 1999.
Les travaux de l'équipe ont été financés principalement par le Fonds de développement du réseau de l'Université du Québec (FODAR). L'équipe a aussi pu compter sur la collaboration de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).
3. Dirigée par Paul Laurin, l'équipe regroupait les personnes suivantes : de l'UQTR, Louisette Lavoie, Ghyslain Parent, Chantal Royer et Renée Cartier ; de l'UQAM, Pierre Toussaint ; et de l'INRS (Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur), Denis Rhéaume.
4. Rhéaume, D., Lavoie, L., Laurin, P., Parent, G., Royer, C., Toussaint, P. & Cartier R. (1998). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants — Rapport d'une enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones*, Sainte-Foy, Université du Québec, Cahier de la recherche sur l'enseignement supérieur, nº 98-1.

FORMER DES ÉLÈVES COMPÉTENTS : L'ÉCOLE ET LA PÉDAGOGIE À LA CROISÉE DES CHEMINS

Tel était le thème choisi par l'Association des cadres scolaires pour son colloque annuel qui a eu lieu à Québec en décembre dernier. Thème des mieux choisis si l'on en juge par le nombre d'inscriptions au colloque. En effet, plus de six cents personnes, conscientes que le défi lancé par la réforme est bel et bien de former des élèves compétents, ont entrepris de se préparer à le relever en participant à cet événement devenu, au fil des ans, l'activité pédagogique incontournable.

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

Les organisateurs du colloque avaient invité M. Philippe Perrenoud à prononcer la conférence d'ouverture. Professeur à l'Université de Genève et auteur de nombreux ouvrages, dont un récent ayant pour titre *Construire des compétences dès l'école*, M. Perrenoud avait intitulé sa conférence *L'école saisie par les compétences*. Il précise d'entrée de jeu qu'il s'agit de l'école des pays nantis dont les systèmes d'éducation se trouvent actuellement en difficulté. Pour expliquer pourquoi l'école est saisie par les compétences, M. Perrenoud avance deux hypothèses : par asservissement au monde économique et parce que cette approche répond à une partie des impasses du système d'éducation. En ce qui concerne la première hypothèse, il considère qu'on ne peut pas ignorer les évolutions de la culture économique et que, même si une vigilance est nécessaire pour ne pas aller vers un accroissement de l'exploitation, l'approche par compétences appliquée dans le milieu du travail présente de nombreux aspects positifs, notamment la reconnaissance de la réalité des compétences au travail et la découverte que les travailleurs ont beaucoup plus de compétences que la définition du poste qu'ils occupent ne le laisse supposer. Il y a donc un certain nombre de choses qu'on peut apprendre de l'entreprise où l'on a acquis un savoir-faire dans la détermination des compétences, domaine où l'on est beaucoup moins avancé à l'école. Quant à la deuxième hypothèse, on sait que beaucoup d'élèves n'apprennent pas à l'école et que l'échec scolaire reste un problème important. L'approche par compétences permet de s'attaquer à l'une des causes de l'échec, le manque de sens du travail scolaire, en entrant dans le rapport au savoir de façon plus pragmatique. De plus, les élèves ne font pas le lien entre ce qu'ils ont appris et des situations nouvelles dans lesquelles le savoir acquis pourrait leur servir. Il n'y a pas de transfert des connaissances. L'approche par compétences permet d'évoluer *« de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation des ressources cognitives »*.

Cependant, si l'on veut s'inscrire dans une logique de compétences, il faut faire une lecture critique de tous les contenus des disciplines, préciser à quoi sert chacun d'eux et éliminer bon nombre de savoirs, ce qui n'est pas facile. Il est aussi nécessaire d'adopter une pratique pédagogique qui favorise l'acquisition de compétences. Or, comme on devient compétent en faisant quelque chose, il faut mettre les élèves en action dans des situations complexes et évaluer les apprentissages dans des situations complexes également. On imagine bien qu'un tel changement pédagogique et didactique ne s'effectuera pas du jour au lendemain et que, comme le dit M. Perrenoud, il faudra beaucoup de persévérance pour y arriver.

LES ATELIERS

Outre la conférence d'ouverture, M. Philippe Perrenoud a donné deux ateliers. Le premier portait sur le métier d'enseignant et le second, sur le travail par situations-problème.

Le métier d'enseignant en quête de compétences nouvelles

Travailler à faire acquérir des compétences aux élèves suppose un changement d'envergure de la pratique pédagogique de la plupart des enseignants et enseignantes. Or, un changement de cet ordre demande du temps ; c'est pourquoi il faut commencer dès maintenant à s'intéresser à l'approche par compétences dans les établissements scolaires, d'abord pour partager sa représentation sur les raisons de changer et débattre de l'approche elle-même en groupe multidisciplinaire. Il est important d'être aussi limpide que possible sur les enjeux et de voir ce que cela veut dire concrètement si l'on va au bout de la logique des compétences.

En ce qui concerne l'enseignement, l'approche par compétences requiert :

1. d'aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser ;
2. de travailler régulièrement par problèmes ;
3. de créer ou d'utiliser d'autres moyens d'enseignement ;
4. de négocier et de conduire des projets avec ses élèves ;
5. de faire une évaluation formatrice.

Pour certains, il s'agit presque d'un nouveau métier !

Le travail par situations-problèmes comme démarche de construction de compétences

L'apprentissage par problèmes est de plus en plus utilisé parce qu'il force la mobilisation des savoirs et pousse à apprendre de nouvelles notions. Cependant, comme l'a montré Philippe Perrenoud en s'appuyant sur les travaux de Jean-Pierre Astolfi et d'autres, le travail par situations-problèmes « *vise à construire des savoirs nouveaux, en se confrontant à des obstacles cognitifs qui ne peuvent être surmontés qu'au prix d'un apprentissage nouveau, devenant du coup des objectifs-obstacles* ».

Après avoir exposé les caractéristiques de la situation-problème telles qu'elles ont été définies par Astolfi, M. Perrenoud a demandé aux personnes présentes de résoudre un certain nombre de problèmes en équipe, ce qui les a obligées à mobiliser leurs savoirs, et même à en construire de nouveaux.

Faire apprendre, c'est donner le goût à l'autre de se changer. Faire changer, c'est donner le goût à l'autre d'apprendre

M. Gilles Ouellet, professeur à l'Université Laval, affirme que pour qu'un changement se produise, il est nécessaire de réformer la culture et non seulement la structure. Or, bon nombre de réformes se sont limitées à modifier les structures. Cependant, modifier la culture, cela veut dire changer les personnes. Le changement, comme l'apprentissage, s'effectue dans un processus relationnel et suppose que l'on travaille avec la résistance de l'autre.

M. Ouellet propose une démarche de changement en cinq étapes et met en parallèle les attitudes possibles à l'égard du changement de même que les interventions du gestionnaire qui veut le susciter.

Les cinq étapes retenues sont :

1. le faire connaître ;
2. le faire comprendre ;
3. rendre les gens capables ;
4. stimuler la volonté d'y parvenir ;
5. soutenir l'engagement.

Conférence de clôture

Invité à prononcer la conférence de clôture, M. Roland Arpin, directeur général du Musée de la civilisation, a tenté de répondre à la question *L'école culturelle est-elle possible ?* Après avoir convenu du fait que la notion de culture évolue, M. Arpin affirme que « *tout n'est pas culture* ». « *En éducation*, ajoute-t-il, *les fondements restent stables, c'est le vocabulaire qui change.* » Ainsi la responsabilité de l'école reste-t-elle d'initier les jeunes au monde des signes et de les outiller pour les rendre capables de séparer le bon grain de l'ivraie.

L'école n'a pas à choisir entre les apprentissages disciplinaires et les compétences transversales. Pour M. Arpin, il s'agit d'étapes plus successives qu'antagonistes puisque, d'une part, la démarche disciplinaire est nécessaire pour aider les jeunes à construire leur pensée et que, d'autre part, des matériaux épars ne sauraient tenir lieu de compétences.

Le conférencier constate que plus que jamais l'on fait appel au leadership des directions d'école et au professionnalisme des enseignants et enseignantes. Selon lui, il appartient à ces deux groupes de définir le projet de l'école, laquelle se doit d'afficher ses couleurs et de les défendre. Entre le curriculum officiel et le curriculum réel, il y a un espace de créativité pour faire de la classe et de l'école un lieu d'ouverture. Cependant, certaines responsabilités appartiennent en propre à l'école : l'ouverture de l'intelligence, la stimulation de la créativité, la formation de l'esprit critique. M. Arpin a rappelé, fort à propos, que la célèbre phrase de Montaigne au sujet de la tête bien pleine ou de la tête bien faite avait été écrite non pas à l'intention des élèves, mais à l'intention du « conducteur », c'est-à-dire du maître. Comme l'école ne peut pas tout faire, tout de suite, il lui faudra se centrer sur les rôles qui lui sont exclusifs.

Une fois de plus, un colloque réussi, animé par des personnes-ressources compétentes et dont on sort enrichi.

Luce Brossard

Le programme ISPAJES

Reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec, le programme ISPAJES, pour Ingénierie simultanée présentée aux jeunes du secondaire, est un cours sur l'ingénierie qui s'échelonne sur une année scolaire et qui s'adresse aux élèves de 3e secondaire des écoles québécoises. Il a pour objectif de faire connaître la profession d'ingénieur aux jeunes et de les intéresser à la science et à la technologie.

On sait que l'orientation vers une carrière scientifique se décide bien avant l'entrée au cégep. En effet, c'est en 4e secondaire, au moment où ils choisissent leurs cours de sciences que les élèves se préparent à s'engager dans une carrière scientifique, c'est pourquoi la 3e secondaire a été retenue comme étant le moment approprié pour offrir le programme aux élèves.

À l'intérieur du programme ISPAJES, les élèves rencontrent un client fictif qui leur expose son problème. Les élèves doivent le résoudre en créant un produit qui répond aux besoins du client tout en respectant le budget et le calendrier prévus. Au cours de l'année, les jeunes reçoivent des cours qui leur permettent d'acquérir des notions de base dans divers domaines : créativité, travail d'équipe, ingénierie, conception, gestion de projet et fabrication de produit. Chaque classe collabore avec des entreprises partenaires.

Le programme ISPAJES est inséré dans la grille horaire de l'élève à raison de trois cours de 75 minutes par cycle de neuf jours. Certains de ces cours sont donnés par des ingénieurs qui viennent à l'école parler du volet couvert par l'entreprise ou qui guident les jeunes pendant une visite dans l'entreprise.

Un professeur est responsable du programme ISPAJES dans chacune des écoles participantes. Ce dernier est secondé par le coordonnateur ISPAJES de la région qui s'assure du bon fonctionnement du programme et fait le lien entre les entreprises partenaires, les universités et l'école secondaire.

Né au mois d'avril 1992 de l'association de deux étudiants en génie mécanique à l'Université de Sherbrooke et de deux professeurs, ISPAJES s'est étendu du projet pilote de l'école LeBer à Sherbrooke à une dizaine d'écoles réparties dans quatre régions du Québec. Le programme est coordonné à travers le Québec par un organisme à but non lucratif.

Renseignements :

ISPAJES
940, Ste-Famille
Sherbrooke (Québec)
J1E 1V1
Direction générale :
Jean-Philippe Provencher
Tél. : (514) 521-8222
Téléc. : (514) 521-7276
Courriel : direction@ispajes.qc.ca
Site web : http ://www.ispajes.qc.ca

Le site d'Aiguill'art

Dans le numéro 108, nous avons publié un article sur le site Internet Aiguill'Art. Les auteurs nous invitent à visiter la deuxième version du site mise en ligne récemment à l'adresse suivante :

http ://vinci.cyberscol.qc.ca/aa/

GALICHET, FRANÇOIS.
L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.
PARIS, ÉD. ANTHROPOS, 1998,
203 P.

Cette étude arrive à point nommé dans un contexte où l'éducation à la citoyenneté prend une importance croissante dans le réseau scolaire. Elle a trois grandes qualités : traiter des bases philosophiques de la question trop souvent tenues pour acquises ; cerner les pratiques typiques d'aujourd'hui en les reliant à leurs *a priori* implicites ; enfin, proposer du neuf…

Sur le premier aspect, on peut dire que c'est au XIX[e] siècle que l'école a été considérée pour la première fois comme un levier important de développement de la démocratie. On accorde ici beaucoup d'importance, et une importance méritée, à Condorcet (voir *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF Flammarion, 1994). Le pouvoir intellectuel largement dispersé dans la société devient le rempart contre l'absolutisme, royal ou autre : « *La monopolisation de ce pouvoir intellectuel entre les mains de quelques individus ou de quelques castes d'initiés ou d'"héritiers" conduit fatalement à une société despotique ; inversement, on peut dire que la diffusion de ce pouvoir chez tous, en abolissant toute possibilité de méfiance et d'oppression mutuelle, constitue la condition nécessaire et suffisante d'une société républicaine* » (p. 19).

Le XIX[e] siècle, toutefois, dans un contexte français tout au moins, a ensuite soigneusement rationalisé « l'élitisme républicain » et la méritocratie pour rendre acceptables d'extrêmes inégalités dans le profit tiré de l'école. F. Galichet appelle « modèle mimétique » la philosophie conséquente de l'éducation à la citoyenneté.

Il analyse ensuite, par contraste, un modèle analogique d'éducation à la citoyenneté, chez Freinet en particulier ou bien Dewey. Son principe consiste à prendre la classe comme une microsociété dont le fonctionnement démocratique prépare celui des adultes dans la grande société de demain.

La partie la plus personnelle et la plus engagée de ce volume vient ensuite, sous l'appellation de « modèle réaliste ». Pour Galichet, celui-ci devrait aller, lorsqu'on est convaincu de la valeur de l'égalité, jusqu'à relier le secours mutuel entre élèves à la visée d'éducation à la citoyenneté, jusqu'à une pédagogie différenciée qui soit imprégnée d'objectifs d'éducation sociale…

La complémentarité de cette très belle étude et du récent livre de Meirieu et Guiraud : *L'école ou la guerre civile*, est frappante. Tous deux invitent fortement à penser la classe en dépassant le modèle implicite de la famille chaleureuse, de la fratrie solidaire et consensuelle.

Arthur Marsolais

PAQUETTE, PIERRE. APPRENDRE À MIEUX VIVRE ENSEMBLE. MONTRÉAL, ÉDITIONS SCIENCES ET CULTURE, 1998, 235 P.

Pierre Paquette fait converger ici des questions sociales majeures concernant particulièrement les jeunes, les questions personnelles et existentielles qui expriment toutes sortes de « malaises de vivre », et les perspectives éducatives qui sont sensibles à toutes ces difficultés.

La grande qualité de cet essai vient du fait qu'il ne s'agit pas, d'une part, de lieux communs ni, d'autre part, de recettes. En effet, la simple revue de données sociologiques publiées relativement aux comportements violents, à l'effet négatif sur les élèves de la grande pauvreté, à l'éclatement de beaucoup de familles, engendre plutôt le découragement qu'autre chose. Mais Pierre Paquette pousse plus loin son analyse : il va sur le terrain de la compréhension des dynamiques psychologiques qui jouent dans ces phénomènes sociaux. Le paysage social devient alors un lieu d'action pour les éducateurs. Ni euphorie – par des recettes – ni défaitisme, voilà qui caractérise le ton.

Pierre Paquette traite également de l'effet qu'a eu la transformation radicale du facteur religieux dans notre société. Les cadres religieux traditionnels ont subi une éclipse encore plus profonde que l'ancienne et relative stabilité de la famille. Là aussi émergent des formes neuves de mise en pratique de valeurs et d'engagement, dans diverses initiatives de pastorale scolaire.

L'auteur met particulièrement en relief le potentiel d'une perspective développée depuis une trentaine d'années par l'Institut de formation humaine intégrale de Montréal, à l'initiative de M[me] Jeannine Guindon, fondatrice de l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal. L'auteur appuie également ses analyses et sa recherche d'approches éducatives sur les ouvrages remarqués du psychanalyste Tony Anatrella, qui a beaucoup étudié le contexte actuel de l'adolescence (voir par exemple : *Interminables adolescences ; Non à la société dépressive*).

Dans son dernier chapitre, Pierre Paquette s'arrête particulièrement au nouveau contexte fait à l'animation pastorale et à l'éducation religieuse dans des commissions scolaires et dans des écoles de plus en plus pluralistes sur le terrain religieux : intégration des immigrants, distinction entre « éveil spirituel » et « catéchèse »…

Il n'y a pas ici confusion des genres. La perspective pastorale n'accapare pas les réponses aux grands problèmes soulevés dès le départ. Mais elle ne peut pas ne pas se situer devant eux de façon active et engagée.

Arthur Marsolais

LARROSA, JORGE. APPRENDRE À ÊTRE. LANGAGE, LITTÉRATURE ET EXPÉRIENCE DE FORMATION. PARIS, ESF ÉDITEUR, 1998.

Voici un très beau livre qui nous arrive d'Espagne, d'un auteur qui fréquente la littérature française et allemande aussi bien que l'espagnole et la sud-américaine. Il intéressera à titre personnel ceux et celles qui trouvent plus et mieux que de la détente ou du divertissement dans la lecture d'œuvres de fiction, et particulièrement de romans. Mais il intéressera surtout, et à très juste titre, les professeurs de français qui s'efforcent de redonner à la dimension expression de la langue la place qu'elle mérite en éducation.

Car, inutile de se le cacher, celle-ci a subi pour un temps une forte érosion, pour ne pas dire une éclipse. L'engouement pour la communication au début des années 70, aussi bien que l'ébahissement devant la linguistique scientifique ont malheureusement dissocié l'apprentissage de la langue et cet aspect de la formation personnelle que constitue l'apprivoisement de l'univers symbolique par l'œuvre écrite. Fonctionnalité, fonctionnalisme et utilitarisme furent de grandes sirènes sinon des maîtres.

En arrière-plan, comme les études de Charles Taylor sur la parole et le langage le montrent (*La liberté des modernes ; Phisosophical Arguments, Les Sources du moi*), la dérive commence à la fin du XVIII[e] siècle, avec les fondements de la psychologie associationniste, puis, plus récemment, béhavioriste.

Lire, c'est aussi apprendre à être, intuitionner le beau, le tragique, apprivoiser toute une composante préréfléchie de sa propre existence et de nos destins communs. Apprendre la lecture, c'est aussi apprendre l'écoute. « *Concevoir la lecture* ***comme formation*** *implique qu'il faut la penser comme une activité qui a à voir avec la subjectivité* du lecteur : non seulement avec ce que le lecteur sait, mais avec ce qu'il est. » (p. 87)

Arthur Marsolais

LAPLANTE, LAURENT.
LA DÉMOCRATIE, JE LA RECONNAIS.
SAINTE-FOY, ÉDITIONS MULTI-MONDES, 1998, 43 P.

Voici un livre pour jeunes – dernier cycle primaire, premier cycle secondaire – abondamment illustré, d'une très grande lisibilité, où les adultes et les enseignants trouveront aussi leur profit. C'est pour

ainsi dire le jumeau et le complément du livre précédent du même auteur chez Multi-mondes, *La démocratie, j'aime ça!* (1997). On aborde ici la démocratie par tous ses aspects concrets : partis, élections, division des pouvoirs (métaphore de l'arbitre en sports d'équipe), minorités et majorités, constitution.

Ce document directement pertinent pour l'éducation à la citoyenneté est totalement imprégné de géographie humaine contemporaine et d'histoire récente, donc éminemment associable à ces disciplines. En même temps, il outille pour décoder l'information courante sur les fronts où la liberté avance avec la démocratie, sur les fronts où toutes deux reculent, aussi. Les éléments majeurs du propos sont couramment illustrés par les pratiques et les institutions québécoises, canadiennes et américaines.

Ce petit livre a en plus deux mérites attachants : il est illustré avec une touche bienvenue d'humour ; il est de reliure très solide et durable!

Arthur Marsolais

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Trop de bonne heure

En classe nous étudions les préfixes et les suffixes. Nous en sommes à effectuer un exercice dans lequel les élèves ont à ajouter un suffixe aux mots proposés. Nous voilà au mot « matin ». Pour les aider, je leur dis : *« Quelqu'un qui se lève très tôt le matin est quelqu'un de... »*

Une élève s'élance avec assurance et crie : *« fatigué! »*.

Chantale Poirier

Josée Masse

Josée Masse

Deshabillage progressif

Pendant l'hiver un enfant de la maternelle perd son pompon en mettant sa tuque.

Il réfléchit un moment et dit : *« Ce n'est pas grave, ça me fera une tuque de printemps! »*

Huguette Coutu

Abonnement ou changement d'adresse

Remplir ce coupon en y indiquant vos nom et prénom, votre ancienne adresse ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop. : (418) 646-6153

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

- administrateur scolaire 13
- commissaire d'école 14
- directeur d'école ou directeur adjoint 15
- enseignant 16
- étudiant 17
- personnel du ministère de l'Éducation 18
- professionnel non enseignant 19
- parent 20
- autre 65